

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CLARETH GONÇALVES REIS

**Mulheres negras e professoras no ensino superior
As histórias de vida que as constituíram**

**Niterói
2008**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIA CLARETH GONÇALVES REIS

**Mulheres negras e professoras no ensino superior
As histórias de vida que as constituíram**

**Tese apresentada ao Curso de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal Fluminense, como requisito parcial
para a obtenção do Grau de Doutora.
Área de Concentração: Educação Brasileira.**

Orientadora: Prof. Dr. Waldeck Carneiro da Silva

**Niterói
2008**

MARIA CLARETH GONÇALVES REIS

**Mulheres negras e professoras no ensino superior
As histórias de vida que as constituíram**

**Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora.
Área de concentração: Educação Brasileira**

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Waldeck Carneiro da Silva
UFF**

**Prof. Dra. Georgina Helena Lima Nunes
UFPEL**

**Prof. Dr. Renato Emerson dos Santos
UERJ**

**Prof. Dra. Edwiges Zaccur
UFF**

**Prof. Dra. Nilma Lino Gomes
UFMG**

**Niterói
2008**

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todas as mulheres negras, guerreiras que lutam cotidianamente pela sobrevivência, com dignidade e respeito.

Dedico de forma especial à minha mãe, Maria de Lourdes Gonçalves Reis, pela coragem de trocar a estabilidade da pequena cidade do interior pelas incertezas da cidade grande.

AGRADECIMENTOS

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho...
(THIAGO DE MELLO)

À minha mãe, Maria de Lourdes Gonçalves Reis, pela coragem e ousadia em se mudar de Glaucilândia para Montes Claros para que prosseguíssemos os nossos estudos. Se não fosse a sua força e determinação, eu não estaria aqui hoje, concluindo mais este grau de estudo.

Com muito carinho agradeço ao meu pai, Norberto Gonçalves, pelas orações e pela força, embora distante.

Às sobrinhas e aos sobrinhos, irmãs e irmãos, especialmente à Margareth e ao Dílson pela constante colaboração durante todo o meu percurso acadêmico, e aos demais familiares que acreditam na minha busca contínua.

À Mariza Assis, mulher negra guerreira, pela amizade e, principalmente, pela colaboração no momento conturbado em que eu tive a necessidade de mudar de orientador. A sua ajuda foi imprescindível no contato com o professor Waldeck Carneiro, meu atual orientador.

Ao Waldeck Carneiro, que corajosamente aceitou me orientar, embora a temática não fizesse parte de seu cotidiano acadêmico. O carinho, o respeito e a colaboração constantes, demonstrados no percurso da orientação foram imprescindíveis para a produção desta tese.

À co-orientadora e amiga Georgina Helena, com quem aprendi muito neste percurso. A competência, o cuidado, o respeito e a sensibilidade demonstrados na leitura deste estudo me fez crescer muito.

Às mulheres negras, protagonistas deste estudo: Abayomi, Helena Theodoro, Lourdes Brazil, Mônica Miguel e Daise Rosas que, com muita paciência e carinho, partilharam as suas vidas, com o objetivo de colaborar com a pesquisa.

Às professoras Edwirges Zaccur, Nilma Gomes, Renato Emerson e André Brandão, que compõem a banca examinadora, pela gentileza e disposição que tiveram em contribuir com este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, pelo aprendizado construído durante o curso.

Ao professor Jacques D'Adesky, pelos ricos diálogos realizados sobre a temática em estudo.

Ao professor Roberto Monteiro, orientador do mestrado, pelos ensinamentos não somente acadêmicos, mas especialmente em relação à vida, que levarei sempre comigo. E à professora Azuete Fogaça, pela colaboração dada durante o curso de mestrado, por ter me estimulado a prosseguir, mesmo diante dos obstáculos e, principalmente, por ter acreditado em mim. Esta vitória também é de vocês!

Às amigas Maria Batista, Carmem Barbosa, e aos amigos André Martins, Anderson Paulino e Marcelo Terra, distantes geograficamente, mas sempre presentes nos momentos de dúvidas, incertezas, tristezas, alegrias e sucessos.

À colega do doutorado e amiga Marisa Sampaio, com quem dividi as delícias e as dores da produção da tese, partilhando o cotidiano desse momento tão solitário. As nossas conversas tornaram-se constantes estímulos à continuidade da escrita, além de nos propiciar a compreensão dos nossos limites e das nossas possibilidades. Agradeço ainda, pela força e por estar sempre presente nos bons e maus momentos.

À turma do doutorado, especialmente à Filipina Chinelli (Pina), Enio Serra, Jaqueline de Grammont, Raimunda Assis, Maria Alba, Maria Inês Bonfim, Marisa Brandão, Daniela Motta, Luciano Requião, Adriane Ogêda e Jaqueline Ventura, pelo apoio constante.

Ao amigo Jorge, que tive a oportunidade de conhecer no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ. A convivência que tivemos em apenas um semestre foi suficiente para florescer uma grande amizade que, mesmo distante, me traz alegrias e muitos aprendizados.

À Vera Néri, Jaime Silva, Waldemir Rosa, Sônia Marques, Solange Rocha e Andréa Medeiros pela amizade e contribuição através de sugestões e indicação de material bibliográfico.

Às funcionárias do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, especialmente à Fátima Oliveira, Fátima Rocha e Wal (ex-funcionária da secretaria), pela atenção e carinho demonstrados durante o curso.

Aos amigos Lígia e Lui que, carinhosamente se dispuseram em colaborar com os preparativos dos quitutes para a defesa.

Finalmente, agradeço ao meu companheiro Abilio Maiworm Weiland, presente nos momentos de angústias e descobertas, acompanhando o percurso da pesquisa. Agradeço, especialmente pela paciência e compreensão demonstrada durante os momentos solitários de dedicação exclusiva à produção da tese e, ainda, por me encorajar a enfrentar os desafios inerentes à minha negritude.

SUMÁRIO

RESUMO	10
RESUMEN	11
ABSTRAT	12
LISTA DE SIGLAS	13
CAPÍTULO I – Estímulos, desafios e aspirações na discussão da temática.	
1.1 De que lugar eu falo	16
1.2. Contextualização do Estudo	20
1.3. Opções Metodológicas	27
CAPÍTULO II – Processos de construção de identidades negras	36
2.1. “Eu venho trilhando os caminhos que me foram dados”	38
2.2. Percebendo-se negra num universo sexista e racista.	45
2.3. “Tudo que não é semelhante a você é bárbaro, é diferente, é inferior?”	59
2.4. “O racismo invisibiliza o outro como possibilidade, porque cristaliza o outro num lugar inferior”	63
2.5. “Negro de pele escura, negro de pele clara”	71
CAPÍTULO III – Enfrentando o racismo na escola	80
3.1. Será a escola um caminho para romper com a pobreza e com a miséria?	109
3.2. “Algumas pessoas passam por nossa vida, marcam a nossa memória e nos levam adiante”	116
CAPÍTULO IV – Debatendo raça, classe e gênero	127
4.1. “A minha vida é recheada de histórias sobre o lugar que a minha família ocupou na estrutura social, enquanto negros”	146
4.2. “Mesmo tendo curso superior, as portas não iriam abrir para mim de uma maneira maravilhosa”	155
4.3. As professoras que gostam <i>daquele assunto</i>	166
4.4. E os filhos das professoras entrevistadas; como reagem às discriminações raciais vividas no espaço escolar?	173
Na impossibilidade de concluir “[...] A gente vai caminhando...”	182

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
ANEXOS	198

RESUMO

Esta tese tem como objetivo principal compreender processos de construção de identidades raciais de professoras negras atuantes no ensino superior. Como objetivos específicos, busquei perceber como processos de construção de identidades raciais, de gênero e de classe são vivenciados pelas professoras e; entender as suas percepções em relação à negritude e às classes sociais nas quais se enquadram. Para isto, utilizei a abordagem qualitativa, optando pelo uso da *história oral*, por compreender que este método melhor atende aos objetivos propostos. Na produção dos dados, utilizei *entrevistas de histórias de vida*, considerando as trajetórias das professoras. A escolha das entrevistadas foi guiada por critérios qualitativos, enfatizando o significado das suas experiências individuais e coletivas. Realizei cinco entrevistas, de acordo com o perfil previamente estabelecido, ou seja, que fossem professoras do ensino superior e que se autodeclarassem negras. A escolha do número de entrevistas foi igualmente orientada por critérios qualitativos, considerando a opção pela história oral. O estudo foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresento os estímulos, os desafios e as aspirações que me levaram à discussão da temática, a contextualização do estudo e as opções metodológicas. No segundo, focalizo processos de construção de identidades negras inter-relacionados com as identidades de gênero, além da discussão conceitual de gênero, estigma, estereótipo, raça, racismo etc. No terceiro capítulo, apresento o racismo vivido pelas professoras no ambiente escolar e familiar, as suas percepções relacionadas ao otimismo pedagógico e as referências que interferiram na constituição de suas identidades raciais, de gênero e de classe. No último capítulo, enfatizo o inter-relacionamento entre as identidades discutidas; as tensões acerca da classe média negra; as desigualdades da população negra no acesso e na permanência no ensino superior; os cursos em que estão as mulheres negras; o envolvimento das entrevistadas com a discussão racial na docência. Finalmente, apresento ambigüidades e conflitos relacionados à construção das identidades negras vividos pelas professoras, que se repetem em suas famílias. Ambas apontaram a importância das lembranças, do resgate das histórias dos antepassados na construção identitária dos/as filhos/as. Percebi, neste estudo, que a dicotomia *raça* e *classe* ainda precisa ser debatida, pois muitos/as continuam afirmando que o problema da população negra se reduz à questão de classe e outros/as à questão de raça. As entrevistadas demonstraram que, muitas vezes, a condição racial se sobrepõe à condição de classe, pois as discriminações apontadas dificultam as ascensões sociais, econômicas e culturais das mulheres negras e, quando estas ascendem, são percebidas como se estivessem “fora do lugar”.

Palavras-chave: professoras negras, identidades, histórias de vida, racismo

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo principal comprender procesos de construcción de identidades raciales de profesoras negras que actúan en la enseñanza superior. Como objetivos específicos, busqué percibir como los procesos de construcción de identidades raciales, de género y de clase son vividos por las profesoras; entender sus percepciones en relación a la negritud y las clases sociales en las cuales se encuadran. Para esto, utilicé el abordaje cualitativo, optando por el uso de la historia oral, por comprender que este método atiende mejor a los objetivos propuestos. En la producción de los datos, utilicé entrevistas de historias de vida, considerando las trayectorias de las profesoras. La elección de las entrevistadas fue guiada por criterios cualitativos, enfatizando el significado de sus experiencias individuales y colectivas. Realicé cinco entrevistas, de acuerdo con el perfil previamente establecido, es decir, que fuesen profesoras de la enseñanza superior y que se autodeclarasen negras. La elección del número de entrevistas fue igualmente orientada por criterios cualitativos, considerando la opción por la historia oral. El estudio fue dividido en cuatro capítulos, en el primero presento los estímulos, los desafíos y las aspiraciones que me llevaron a la discusión de la temática, la contextualización del estudio y las opciones metodológicas. En el segundo focalizo procesos de construcción de identidades negras interrelacionados con las identidades de género, además de la discusión conceptual de género, estigma, estereotipo, raza, racismo etc. En el tercer capítulo, presento el racismo vivido por las profesoras en el ambiente escolar y familiar; sus percepciones relacionadas con el optimismo pedagógico; y las referencias que interfirieron en la constitución de sus identidades raciales, de género y de clase. En el último capítulo, enfatizo el interrelación entre las identidades discutidas; las tensiones acerca de la clase media negra; las desigualdades de la población negra en el acceso y permanencia en la enseñanza superior; los cursos donde están las mujeres negras; la implicación de las entrevistadas con la discusión racial en la docencia. Por último, presento ambigüedades y conflictos relacionados con la construcción de las identidades negras vividos por las profesoras que se repiten en sus familias. Algunas habían apuntado la importancia de los recuerdos, del rescate de las historias de los antepasados en la construcción de la identidad de los/las hijos/as. Percibí, en este estudio, que la dicotomía raza y clase todavía necesita ser debatida, pues muchos/as continúan afirmando que el problema de la población negra se reduce a la cuestión de clase y otros/as a la cuestión de raza. Las entrevistadas demostraron que, muchas veces, la condición racial se sobrepone a la condición de clase. Las discriminaciones apuntadas dificultan la ascensión social, económica y cultural de las mujeres negras y, cuando estas ascienden son percibidas como si estuviesen “fuera del lugar”.

Palabras-clave: profesoras negras, historias de vida, identidades, discriminación racial

ABSTRACT

This work has as principal aim to understand the process of race identity construction of black university teachers. As specific aims, I tried to perceive how the process of race, gender and class identity construction are lived for the teachers and to understand their perceptions about blackness and social classes that they are included. For this, I used a qualitative approach, choosing the *oral history* because this approach is the best for the aims proposed. To produce the data, I used *life stories interviews*, considering the teacher's trajectories. The choice of these teachers was guided by qualitative criteria, emphasizing the meaning of their individual and collective experiences. I did five interviews, according with the profile previously settled, it means, university teachers that had declared themselves as black women. The choice of this number of interviews was also orientated by qualitative criteria, considering the choice of oral history. This study was divided in four chapters; in the first one, I show the incitements, the challenges and the aspirations that bring me to the discussion of this theme, the contextualization of these study and its methodological options. In the second chapter, I focus in the construction process of black identities connected with gender identities, besides the conceptual discussion of gender, stigma, stereotype, race, racism, etc. In the third chapter, I present the racism lived by the teachers into school and familiar environment; their perceptions about the pedagogical optimism and the references that interfering in the constitution of their racial, gender and class identities. In the last chapter, I emphasized the interconnections between the identities discussed; the tensions about the black middle-class; the inequalities of black population to the access and permanence in the university teaching; the courses where the black women are; their participation in the racial discussion as teachers. Finally, I show the ambiguities and the conflict related with the black identities construction lived by these teachers, that are repeated in their families. Both of them point out to the importance of memories, the rescue to the ancestor's stories in the son's and daughter's identity construction. I perceive, in this study, that the dichotomy *race* and *class* still need to be discussed, because a lot of people go on asserted that the black people problem it is reduced to the class question and another to the race matter. The teachers interviewed showed that, a lot of times, racial condition overlaps class condition. The discriminations pointed out difficult the social, economic and cultural ascension of black women and when they ascend are perceived like been "out of place".

Key-word: black teachers, identities, life stories, racism

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CENPES	Centro de Pesquisas da Petrobras
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MBA	Master of Business Administration
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MN	Movimento Negro
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PUC – RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UFF	Universidade Federal Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UGF	Universidade Gama Filho
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNIABEU	Abeu Centro Universitário
UNIFEM	Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio

"(...) Minha negritude não é uma pedra
E sua surdez arremessada contra o clamor do dia
Minha negritude não é uma gota d`água morta
Sobre o óleo morto da terra
Minha negritude também não é uma torre ou uma catedral
Ela mergulha na carne vermelha do solo
Ela mergulha na carne ardente do céu
Minha negritude perfura a aflição de seu sossego correto."

Aimé Césaire
(Tradução: Marília Matias de Oliveira)

1. ESTÍMULOS, DESAFIOS E ASPIRAÇÕES NA DISCUSSÃO DA TEMÁTICA.

1.1. De que lugar eu falo

Temos direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza;
temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2001).

Inicialmente, gostaria de destacar que no decorrer deste estudo identifico-me não somente como *mulher negra*, mas também como *pesquisadora e professora negra*. Diante disso, aponto algumas observações para um melhor entendimento da posição que optei por ocupar neste texto. O termo “negra” (ou “negro”) nos remete a vários significados construídos historicamente. Há conceitos, preconceitos, valores, estereótipos e estigmas que foram criados a partir de contextos e pontos de vista distintos, mas com objetivos bem definidos. As características fenotípicas (cor da pele, cabelo crespo...) têm sido marcas expressivas nos significados que damos a nós mesmas/os ou que nos são dados, especialmente na sociedade brasileira. Sabemos que essas marcas podem possibilitar tanto a negação quanto a afirmação de nossas identidades, dependendo inclusive do grau em que elas se apresentam.

Assim, o uso do termo “negra” neste estudo está marcado por todos esses significados, uma vez que vivemos numa sociedade onde o racismo foi ideologicamente construído e ainda persiste. Nesse processo há também outros sentidos, nos quais estão presentes resistências, lutas e embates em prol da valorização das origens histórico-culturais, dos traços físicos, da memória etc. Enfim, um movimento político que almeja intervenção e transformação social, sobretudo, na superação do racismo e no combate às desigualdades raciais. No decorrer deste estudo, eu me identifico como pesquisadora, professora e mulher negra marcada por traços fenotípicos que contribuem para tal afirmação. E, ao mesmo tempo,

colaboram com a consolidação de minhas identidades negras, pois, como nos alerta Sodré (1999), o termo “negra” designa não apenas cor da pele, mas também identidades.

Penso que é importante salientar que tais identidades não estão prontas, acabadas, pois as percebo num processo dialético, repleto de transformações inerentes aos contextos nos quais estas vão se constituindo. É nesse sentido que digo “identidades”, no plural, pois elas não são únicas nem fixas. Ao contrário, sofrem constantes transformações no decorrer de nossas trajetórias, conforme veremos nos depoimentos das professoras negras, sujeitas desta pesquisa. Para realizar esta discussão recorro a estudos desenvolvidos por Gomes (1995, 2000); (Ferreira, 2000); (Souza, 1983); (Ciampa, 1998, 1999), dentre outros.

O fato de eu ser mulher, negra e professora envolveu-me nas discussões que as narrativas direcionaram. Pois, muitas vezes, as histórias narradas pelas entrevistadas se confundem com as minhas. Aliás, este estudo confirmou que as trajetórias das mulheres negras, de uma forma geral, apresentam aspectos bastante comuns desde a infância até a maturidade. Isto me instiga a retomar um dos momentos da pré-adolescência, quando surgiram os primeiros conflitos em relação à construção identitária. Percebi que ser negra tornava-me “diferente” num ambiente onde houvesse a presença de pessoas brancas, mesmo que elas não fossem a maioria. Esse momento, conforme aborda Barbosa (1987), não é marcado apenas pela conscientização das diferenças raciais, “mas pelo significado dessas diferenças e da importância que elas têm para suas futuras relações sociais” (p. 54).

Tal experiência fez-me perceber que, na maioria das vezes, para ser aceito, o negro precisa “fazer-se igual” aos brancos ou “agir” como eles, ou, até mesmo, embranquecer-se. Essa diferença para mim foi marcada pela exclusão. Por isso, passei a ser exceção nos grupos onde estava, especialmente nas escolas em que estudei, pois a atenção e o carinho das professoras e demais funcionários e funcionárias eram sempre dispensados aos/as alunos/as brancos/as. Quanto a nós, “os outros” ou “as outras”, éramos sempre tratados com desdém; éramos vistos e apontados como “feios/as”, “pobres”, “fedorentos/as”, “cabelos de bombril”, “macacos/as”, dentre outros adjetivos que nos marcavam profundamente. Não apenas os adjetivos nos marcavam, mas os olhares, as atitudes e os comportamentos.

Os constrangimentos sofridos por nós alunos/as negros/as naquele período escolar não eram considerados como algo importante ou que mereciam uma atenção maior, ou até mesmo a punição daqueles/as colegas que tanto nos perturbavam. Os/as educadores, de uma forma geral, não intervinham nessas situações, ao contrário, silenciavam-se. Penso que naquela época o comportamento daqueles/as professores/as diante das atitudes racistas presentes no ambiente escolar era decorrente da falta de discussões sobre o assunto. Ou

mesmo pela não aceitação da existência do racismo. Assim, qualquer reclamação feita era perda de tempo. O que nos restava era a fuga, a introspecção e o silêncio diante de uma situação que causava muita dor. Conseqüentemente, vontade de sermos diferentes do que éramos, ou melhor, de sermos igualmente brancos/as, já que o significado dessa diferença era tão cruel.

Nos dias atuais, as coisas não estão como antes, algumas mudanças ocorreram para melhor. Nesse sentido, o movimento negro (MN) busca alternativas que interfiram nos espaços sociais para suprimir o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade brasileira. Em relação aos espaços educacionais, nas três últimas décadas algumas conquistas têm sido alcançadas. Na década de 1990, por exemplo, no bojo da comemoração dos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares, especialmente em 1995, com a realização da Marcha Zumbi contra o racismo, pela igualdade e pela vida, algumas iniciativas foram tomadas pelo governo. Dentre elas, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para discutir políticas públicas para a população negra.

O governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio da Silva, através do Ministério de Educação e Cultura (MEC), “vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (MEC, 2005, p. 5). Foram criadas secretarias, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que visa contribuir com ações que promovam a igualdade e o respeito à diversidade no sistema educacional, bem como apoiar as populações que vivem em situações vulneráveis. Foi criada, ainda, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), colocando a questão racial em debate na sociedade brasileira e discutindo políticas públicas que atendam, especialmente, à população negra.

Ainda nesse contexto, foi aprovada em janeiro de 2003 a Lei 10.639, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, além da História da África e dos africanos nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Essa Lei contribui para que a população negra apareça no espaço educacional de forma efetiva e não apenas em datas comemorativas, como ocorre na maioria das escolas. Além disso, a luta e resistência da população negra, bem como a sua participação na formação da sociedade brasileira, deverão constar nesses conteúdos. Sabemos que muitas instituições de ensino não se mobilizam para colocar a lei em prática. Por isso, algumas medidas foram tomadas para que a lei não fique apenas no papel. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, em junho de 2007, o juiz Guaraci de Campos Vianna, da Vara da Infância e da Juventude da Capital, determinou que as escolas

privadas e públicas de ensino fundamental e médio terão que informar à Justiça fluminense se a matéria História e Cultura Afro-brasileira já foi incluída em seus currículos. Tal decisão também foi fruto de reivindicações do movimento negro e de diversas instituições e pessoas defensoras da cultura afro-brasileira.

Em 10 de março de 2008, também foi sancionada a Lei nº 11.645, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa lei altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. De acordo com essa lei, o ensino do conteúdo programático referente à cultura afro-brasileira e indígena torna-se obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Tivemos ainda outras conquistas importantes para a população negra, tais como: a criação dos artigos 215 e 216 da constituição, que tratam de “questões relativas à preservação dos valores culturais da população negra”, elevando “a terra dos remanescentes de quilombos à condição de Território Cultural Nacional” (REVISTA PALMARES, 2000); a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial pela Câmara Federal, em setembro de 2005; a implantação de ações afirmativas como a política de adoção de reserva de vagas para população negra em universidades públicas, a partir de 2003.

Através dessas conquistas, a discussão sobre a temática étnico-racial vem se colocando na sociedade brasileira, possibilitando diversas manifestações e o entendimento de que no Brasil as oportunidades não são iguais para todos. Não obstante, sabemos que ainda há muitas resistências para a materialização da maioria das leis e projetos aprovados. Diante disso, o movimento negro, com o apoio de outros segmentos sociais, continua mobilizado para superar o racismo e as desigualdades raciais de forma concreta.

1.2. Contextualização do estudo

O sucinto relato supracitado de momentos vividos por mim na escola faz-me voltar aos dias atuais, especialmente durante a pesquisa realizada na comunidade remanescente de quilombo Chacrinha dos Pretos¹. Durante a pesquisa, procurei compreender como processos de construção de identidade racial são abordados pela escola daquela comunidade (REIS, 2003)². As entrevistas com as professoras fizeram-me perceber que a questão do silêncio presenciado na pré-adolescência ainda permanece na escola. Assim, ao tentar conversar com a primeira professora entrevistada sobre a questão da discriminação racial na escola e na sociedade brasileira, ela apenas dava risadas ou silenciava. E foi assim durante toda a entrevista, não conseguindo dizer o que pensava a respeito do assunto.

Já a segunda professora entrevistada deixou algumas constatações a respeito do racismo e da discriminação racial, em destaque, na escola. Em sua opinião, ainda existe racismo, apesar de existir uma lei que o puna. Luzia complementa a sua idéia, dizendo que [...] “pode até ter discriminação racial, mas só que agora é crime. Chamar os outros de negro é crime! Agora o povo está mais reservado, mas ainda tem gente que fala, mas não é no público”. Percebi na fala de Luzia que, apesar de existir uma lei que puna a prática do racismo, ele permanece, ainda que de forma mais sutil:

Antigamente tinha muito isso. Os professores preferiam os meninos ricos, de cor clara, era assim... Agora parece que mudou um bocado! Por causa do racismo no Brasil, é até crime você chamar uma pessoa de negra! É crime, então acho que agora mudou um bocado, mas mesmo assim ainda tem alguma coisa, *não deixa demonstrar*, mas ainda tem, mas da minha parte

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida entre 2001 a 2002 no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, além de ter sido selecionada no II Concurso Negro e Educação, organizado pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e pela Ação Educativa, sob o patrocínio da Fundação Ford. Compreender como processos de construção de identidade racial são abordados em uma escola situada numa comunidade remanescente de quilombo, levando em consideração as relações estabelecidas pelos professores com os seus alunos, sem perder de vista o contexto social da comunidade, foi o objetivo principal deste estudo. Foram unidades de análise: 1) as atividades desenvolvidas pelos professores; 2) o tratamento dado pelos professores aos conteúdos relacionados à história da população negra; 3) a percepção dos professores face à discriminação e preconceito racial e 4) os processos de construção da identidade racial passíveis de serem observados na escola. O caminho metodológico para essa compreensão foi a etnografia. Recorri ao estudo de caso de uma escola, inserida numa comunidade remanescente de quilombo, e, por se tratar de uma investigação de natureza etnográfica, utilizei como principais instrumentos a observação participante, as entrevistas não estruturadas, além de fotografias com a finalidade de documentar ocorrências do cotidiano da comunidade e da escola.

² O termo raça é usado neste estudo não no sentido biológico, já contestado cientificamente, mas “no sentido sociológico e político-ideológico” (MUNANGA, 2000b, p. 32).

não tem não, eu gosto muito da minha cor, viu! (Entrevista N° 15, 11/04/02).³

Na fala de Luzia, percebi evidências que demonstram a sua percepção sobre o racismo e a discriminação racial. A primeira evidência surge quando ela diz que o povo, por causa da lei contra a prática do racismo, está “mais reservado”. Posteriormente, ela afirma que se mantém o racismo, mas as pessoas “não demonstram”. Essas duas expressões ditas pela professora fortalecem a minha compreensão de que a discriminação racial faz-se presente na escola, porém de forma dissimulada. E o silêncio dado a essa ação contribui para a sua permanência. A esse respeito, estudos realizados por Gonçalves (1985) afirmam que:

Educar a criança negra pressupõe, entre outras coisas já analisadas, quebrar o silêncio que a cerca. Tarefa difícil, à medida que o silêncio manifesta-se como ritual pedagógico e como tal impõe-se a todos os membros da escola, sem exceção, embora o ato de “silenciar” tenha para cada um significados diferentes” (p. 318).

A questão do “silêncio”, analisada pelo autor como um ritual pedagógico a favor da discriminação racial, ilustra a realidade de muitas escolas, onde há uma permanente ausência de conteúdos que focalizem a história da população negra e o não-reconhecimento das diferenças culturais. Se esse silêncio não for quebrado é provável que as crianças negras tenham muita dificuldade em construir as suas identidades raciais sem traumas e sentimentos de inferioridade. Como consequência, a construção dessas identidades “marcada pelo preconceito, acaba por determinar sua automarginalização” (CHAGAS, 1997, p. 73).

Outras situações observadas no decorrer da respectiva pesquisa evidenciaram que não somente as crianças convivem com conflitos significativos em relação à constituição de suas identidades raciais negras, mas também outros moradores do local. Através de entrevistas, percebi que muitas pessoas da comunidade, principalmente os adolescentes e os jovens, apresentam conflitos em relação ao nome do local onde moram, não aceitando bem a denominação *preto* não é bem aceita por esses moradores (REIS, 2003).

A origem do nome do local, por exemplo, é uma questão polêmica na comunidade, pois, de acordo com o Sr. Zé Dias, o nome usado anteriormente era “Chácara”: “os antigos mesmo falava era Chácara dos... Chácara dos... negros? (Rafael, o seu neto interfere: ‘dos Pretos’). É, dos Pretos, Chácara dos Pretos. Mas tem muitos aí que não acham graça falar isso, mas eu não incomodo não!” (Entrevista n° 07, 11/02/02).

³ Grifo meu.

Perguntei ao Sr. Zé Dias por que os moradores da comunidade não gostam do nome “Chácara dos Negros ou dos Pretos”. A sua resposta foi a seguinte: “Ah! Tem uns que não gostam, não, sabe por quê? Porque é negro, porque a turma, o pessoal daqui é tudo negro mesmo! Agora foi, assim, entrando uns claros (refere-se às pessoas brancas que se casaram com os seus filhos) na família, aonde que pintou um bocado!” (Ibidem).

Essa questão que envolve uma aparente polêmica sobre o nome do local está diretamente ligada ao fato de o indivíduo “dizer-se negro”, expressão usada por Silva (1987) em seu trabalho realizado em Limoeiro (RS), intitulado *Formação da Identidade e Socialização*, confirmando que a negação da identidade negra é um permanente exercício da cotidianidade.

Embora a Chacrinha dos Pretos esteja inserida num contexto específico, a problemática do “dizer-se negro” também surge, expondo o conflito racial vivido por moradores dessa comunidade, evidenciado através da negação de suas identidades. Isso decorre do racismo que “descreve as crenças e atos que negam a igualdade fundamental de todos os seres humanos em função de diferenças percebidas de raça, cor ou aparência” (NASCIMENTO E NASCIMENTO, 2000, p. 20). O negro é visto como “diferente” e a marca dessa diferença está, principalmente, na sua cor. Essa “diferença” aumenta ainda mais o índice de rejeição e discriminação por parte de muitas pessoas brancas que ainda vêem os/as negros/as como “seres inferiores”. Assim, a negação das identidades negras, por alguns moradores da Chacrinha, advém da ação do racismo em seus cotidianos, manifestado por determinados dirigentes municipais, por professores, colegas e moradores do município de Belo Vale/MG⁴. Diante dessa situação, a opção pela negação é o caminho encontrado por esses moradores, já que a sua afirmação poderá causar transtornos e constrangimentos.

Os momentos pelos quais passei na pré-adolescência e o estudo feito na Chacrinha dos Pretos apontaram-me a necessidade de dialogar com outros sujeitos, inseridos em outros contextos sociais, acreditando na possibilidade dessa iniciativa ampliar a minha compreensão a respeito da construção das identidades raciais negras. Assim, optei pela investigação de trajetórias de mulheres negras, professoras que lecionam no ensino superior, procurando compreender não somente a constituição de suas identidades negras, mas de gênero e de classe, já que as três identidades se cruzam constantemente. Na minha percepção, a continuidade dessa discussão é imprescindível, pois vivemos numa sociedade que insiste em se apresentar como uma “democracia racial” (Arthur Ramos, 1943), idéia que ainda

⁴ Belo Vale é o município mais próximo da comunidade remanescente de quilombo Chacrinha dos Pretos. A escola municipal da comunidade oferecia apenas o ensino fundamental (até a quarta série). Diante disso, os/as estudantes que concluíam a quarta-série teriam que se deslocar para Belo Vale para dar continuidades aos estudos.

predomina nas relações sociais no Brasil. Todavia, presenciamos, constantemente, episódios que evidenciam a existência de discriminações contra a população negra.

Outro aspecto que destaco neste estudo é a escolha do sujeito, ou seja, a preferência por mulheres negras e não por homens negros. Essa opção justifica-se, inicialmente, pela minha própria trajetória, que vem demonstrando que ser mulher negra no Brasil é ter que quebrar barreiras, cotidianamente. É ter que enfrentar todo tipo de discriminação na luta pela ocupação de espaços sociais que também nos pertencem. Isto tem sido tema de muitas pesquisas desenvolvidas por instituições brasileiras, dentre elas: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Sobre a população negra, estas pesquisas têm dado destaque aos temas: educação, saúde, previdência e assistência social, mercado de trabalho, habitação e saneamento, acesso a bens duráveis, distribuição e desigualdade de renda (Shicasho, 2002). Um dos aspectos mostrados nestas pesquisas refere-se às desigualdades de gênero, de raça/cor e de classe evidenciada nos temas citados acima⁵. Dentre aqueles que sofrem as desigualdades, as mulheres negras e de classe social menos favorecida são as mais prejudicadas. Essa realidade torna-se nítida ao percebermos a hierarquia das oportunidades sociais no que se refere aos quesitos gênero, cor e classe social: no ápice da pirâmide encontram-se os homens brancos, posteriormente as mulheres brancas, depois os homens negros. E no ponto mais inferior da pirâmide encontram-se as mulheres negras.

Essa posição ocupada pelas mulheres negras foi percebida no estudo desenvolvido pelo IPEA, tomando como referências os dados do PNAD entre e 1992 e 2001⁶. O Objetivo deste

⁵ O binômio raça/cor é utilizado, neste estudo, para demonstrar o peso que tanto a raça quanto a cor exercem nas relações sociais no Brasil. O preconceito racial na sociedade brasileira é marcado pela aparência física e não pela ancestralidade. As atitudes, de um modo geral, em relação às pessoas negras são influenciadas, especialmente, pela *cor* da pele e não pela origem racial. O uso do conceito de *raça*, não no sentido biológico, já desconstruído cientificamente, mas no sentido sócio-político, tem muita importância, para nós militantes do movimento negro, já que funciona como uma ferramenta de luta contra a sua própria construção biológica que dá sustentação ao racismo.

⁶ “O Censo Demográfico tem sido tradicionalmente a principal fonte de dados para análises temporais (nesse caso, decenais) sobre a situação socioeconômica da população brasileira, segundo as suas características de cor ou raça. A PNAD passou a incluir o quesito cor ou raça em seu questionário básico desde 1987; porém, algumas alterações metodológicas foram introduzidas para a década de 1990. Desta forma, além da população residente por cor ou raça apurada pelos Censos Demográficos de 1991 e 2000, apresentamos neste trabalho basicamente indicadores por cor ou raça para o período 1992 a 2001, extraídos da PNAD” (SHICASHO, 2002, p. 5).

estudo foi mostrar a situação social da população negra na sociedade brasileira, destacando, sobretudo, as evidências das desigualdades raciais presentes no país. Em relação à renda adquirida através do trabalho, considerando gênero e raça/cor, estes estudos mostram que:

Em qualquer ano ou macrorregião, as mulheres receberam um rendimento menor que os homens no geral. Contudo, os homens negros em todo o período receberam um rendimento menor que o das mulheres brancas e as mulheres negras um rendimento menor que os homens negros. Em termos do rendimento do trabalho principal, os homens brancos receberam um rendimento cerca de 50% maior que o das mulheres brancas, que por sua vez receberam um rendimento cerca de 50% maior que dos homens negros e estes por seu turno obtiveram rendimentos cerca de 40% maior que as mulheres negras. (SHICASHO, 2002, p. 34).

Assim, a escolha dos sujeitos com os quais pretendo dialogar não ocorreu de forma aleatória. Ser negro numa sociedade racista não é fácil e ser mulher negra é ainda pior, pois, nesse caso, a mulher será duplamente discriminada: por ser negra e por ser mulher. E, se por acaso, a mulher, além de negra, for também “pobre”?

Essa dupla ou tríplice discriminação sofrida pela mulher negra é histórica, ocorrendo desde a escravidão. Nesse período, ela tinha que exercer diversos papéis, dentre eles, “ama-de-leite”, “mães-pretas”, “mulher reprodutora” e “escrava sexual” (Castro, 1999). Além do excessivo trabalho doméstico, a mulher escrava tinha que amamentar as crianças brancas, filhos dos senhores. “Serviam, inclusive, de novos ganhos ao serem alugadas ou vendidas para esse fim” (Ibidem, p 9). À mulher negra cabia o papel de cuidar dos filhos dos senhores de engenho. Além disso, era obrigada a “servir” sexualmente aos senhores, já que era vista como “a escrava sensual, desregada, própria da vida sexual” (Ibidem.), criando a partir daí o estereótipo da sensualidade presente até os dias atuais. Além desse, outros estereótipos sobre a mulher negra foram incutidos no comportamento das pessoas, principalmente das não-brancas, relacionando-se não somente às suas características fenotípicas, mas também às identidades de gênero e de classe.

Essa mulher negra, repleta de características estereotipadas que vêm sendo incutidas historicamente por uma classe branca dominante, faz-me pensar nas mulheres negras, sujeitas do estudo que venho desenvolvendo, e na minha própria vivência, como mulher e como negra. Todas nós somos, constantemente, conduzidas a ocupar um lugar determinado na sociedade em que vivemos. Nesse lugar, geralmente, nos cabem as atividades ou profissões tidas como subalternas, como domésticas, lavadeiras, serventes de escolas, faxineiras, dentre

outras. São atividades tão importantes quanto outras, mas, muitas vezes, desvalorizadas, mal remuneradas e sem vínculo empregatício, conforme nos mostram os dados abaixo:

No Brasil, 21% das mulheres negras são empregadas domésticas e apenas 23% delas têm Carteira de Trabalho assinada – contra 12,5% das mulheres brancas que são empregadas domésticas, sendo que 30% delas têm registro em Carteira de Trabalho. (UNIFEM – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher e IPEA -2005).

Alguns questionamentos surgem diante dessa realidade; dentre eles, os motivos que levam um número significativo de mulheres negras a ocupar este tipo de atividades. Esse lugar que nos é apontado está relacionado, inclusive, com os nossos traços fenotípicos (Gonzalez, 1982). É o olhar das outras pessoas, ideologicamente racista, que tenta nos dizer onde devemos ficar. Diante disso, surgem indagações sobre o lugar ocupado pelas professoras entrevistadas. Pois sendo elas mulheres negras e professoras universitárias, como lidam com essa carga simbólica construída e introduzida no seu cotidiano? Como professoras, essas mulheres negras apontam tais questões em sua prática docente? Estes e outros questionamentos me instigam a prosseguir este estudo. Talvez não encontre respostas a todas as indagações, mas compreender diferentes implicações do fenômeno poderá ser mais significativo do que a própria resposta em si. Além disso, os questionamentos que aqui ficarem possibilitarão aos leitores e leitoras novas reflexões sobre a temática, originando, inclusive, novas buscas e novos achados.

Outro aspecto que deve ser considerado nesta discussão refere-se à discriminação de classe. Para Guimarães (2002), “a invisibilidade da discriminação racial no Brasil se deve ao fato de que os brasileiros, em geral, atribuem à discriminação de classe a destruição material a que são relegados os negros” (p. 47). A realidade vivida pela população negra brasileira demonstra que não se pode reduzir a discriminação racial a um problema de classe, já que muitos negros, mesmo pertencendo à “classe média”, por exemplo, são constantemente discriminados.

Nesse sentido, o “peso” da cor fala mais alto. No caso das professoras pesquisadas neste estudo, o seu pertencimento racial, independentemente da classe social na qual se encontram, já lhes sugere um lugar peculiar na sociedade brasileira, ou seja, um “lugar natural do negro” (GONZALEZ, 1982). Por isso, acho pertinente tentar entender aspectos que marcaram/marcam as suas trajetórias. Apesar de todos os obstáculos já colocados a essas mulheres histórica e socialmente, algumas conseguiram subvertê-los, passando a ocupar um lugar que não lhes foi determinado.

Essas considerações mencionadas me estimularam a dar prosseguimento ao estudo

sobre a construção identitária, definindo como objeto de pesquisa: *processos de construção de identidades raciais negras*, apresentando como questões de pesquisa: 1) De que maneira professoras universitárias negras compreendem processos de construção de suas identidades raciais? 2) Como a educação vivenciada no contexto escolar e não-escolar dessas mulheres repercute na constituição de suas identidades? E como essa vivência incide no espaço de atuação docente? 3) Como essas mulheres negras que ascenderam social, econômica e intelectualmente se percebem diante de suas identidades raciais, ou seja, elas continuam se vendo como negras ou tentam embranquecer? 4) De que maneira a classe social na qual se enquadram interfere na construção de suas identidades raciais negras?

Assim, compreender processos de construção de identidades raciais negras de professoras que atuam no ensino superior foi o objetivo principal deste estudo. Como objetivos específicos, pretendi perceber como processos de construção de identidades raciais, de gênero e de classe são vivenciados por professoras universitárias negras; entender a percepção dessas mulheres em relação à sua *negritude* e a relação desta com as classes sociais nas quais se enquadram. Além disso, procurei apreender as maneiras como o racismo se manifesta nas instituições escolares, e as atitudes da escola no enfrentamento dessas manifestações racistas.

1.3. Opções metodológicas

As inquietações colocadas nesta breve introdução me induziram a traçar caminhos apoiados pelas vivências cotidianas, pela teoria e pelas trajetórias de professoras negras que lecionam no ensino superior. A intenção é que esses caminhos possibilitem um melhor entendimento das questões que vêm me inquietando. Para isto, utilizei a abordagem qualitativa por entender que ela privilegia a interpretação dos fenômenos sociais ao invés de explicações em termos da relação causa e efeito (MONTEIRO, 1998). Porém, a opção por essa abordagem não foi feita de forma fechada, pois durante todo o processo eu estive aberta para o uso da abordagem quantitativa, uma vez que os dados estatísticos, bem como gráficos e tabelas, geralmente usados neste tipo de abordagem, podem ser úteis para a compreensão das desigualdades sociais e raciais no Brasil.

Para responder às questões deste estudo, optei pelo uso da *história oral*, por compreender que este método melhor atende aos objetivos propostos. De acordo com Alberti (2004), a história oral pode ser utilizada em muitas disciplinas das ciências humanas e sociais, mantendo estreita relação com tradição oral, memória, biografia, métodos qualitativos, dentre outros. E, por ser multidisciplinar, este método de pesquisa (antropológica, histórica, sociológica etc) “privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (Ibidem, p. 18). Conforme coloca a autora, este método não é recente, pois foi utilizado ainda na Idade Média para recolher fatos daquele momento histórico.

Embora, naquela época, os estudiosos não tivessem acesso a instrumentos eletrônicos que permitissem uma melhor produção dos dados investigados (como o gravador, por exemplo), o registro oral foi bastante utilizado. Nesse percurso, é importante salientar que no século XIX, “com o predomínio da história ‘positivista’ e a quase sacralização do documento escrito, a prática de colher depoimentos esteve relegada ao segundo plano” (Ibidem, p. 18). O fato de o depoimento possuir elementos subjetivos o desvalorizava, já que não seria possível comprová-lo. Essa visão sobre a validade da história oral como método de investigação científica perdurou até a segunda metade do século XX.

Ainda na concepção da autora, foi somente a partir desse período que a história oral passou a ser reconhecida como método de estudo dos fatos e acontecimentos sociais. Um dos motivos da aceitação e valorização desta modalidade de investigação deve-se à insatisfação de pesquisadores da época com os métodos quantitativos. A partir de 1960, o uso da história oral

teve um significativo crescimento qualitativo, sobretudo, com a utilização do gravador na realização das entrevistas. Esse instrumento eletrônico possibilita um maior aproveitamento dos depoimentos, pois o material recolhido pode ser arquivado e/ou transcrito, podendo ser usado em qualquer época, inclusive, tornando-se acessível a outros pesquisadores. Assim, “as entrevistas passaram a ter estatuto de documento, o que incidiu sobre a própria definição do que seja o trabalho com história oral” (p. 19).

Na produção dos dados da investigação proposta, a minha opção foi pelas *entrevistas de histórias de vida*, pois essa técnica apresenta “como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou” (ALBERTI, 2004, pp. 37-38). Nesse tipo de entrevista deve-se levar em conta a trajetória dos sujeitos, procurando selecionar elementos relevantes, de acordo com os objetivos da pesquisa. A entrevista de história de vida apresenta, em seu interior, diversas entrevistas temáticas⁷. Ao longo da narração das trajetórias de vida, os aspectos mais importantes para o estudo serão aprofundados. A partir das histórias de vida das professoras pude investigar, também, elementos mais amplos, pertencentes à coletividade, pois percebo como Thompson (1992) que “a história de vida é uma técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social” (p. 20).

Assim, as entrevistas de história de vida me auxiliam na compreensão dos aspectos que marcaram a trajetória das professoras, especialmente aqueles que se referem à construção de suas identidades raciais negras, de gênero e de classe. Nesse sentido, optei por gravar e transcrever, literalmente, todas as entrevistas, buscando observar os momentos relevantes em suas vidas, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Os acontecimentos apreendidos pelas entrevistas contribuem para a ampliação de conhecimentos sobre um ou mais assuntos que se busca pesquisar. Além disso, o confronto entre os diferentes pontos de vista e vivências individuais reveladas pelas entrevistadas com a teoria acumulada sobre o tema pode nos possibilitar uma maior compreensão da sociedade em que vivemos. Tal empreendimento requer a aplicação da sensibilidade interpretativa do investigador (MONTEIRO, 1998). E parte desta sensibilidade refere-se à interpretação dos “dados” da pesquisa, que ocorre a partir da análise dos depoimentos das pessoas escolhidas como sujeitos, em consonância com outros conhecimentos já produzidos sobre o assunto pesquisado.

A escolha dos sujeitos desta investigação foi, predominantemente, guiada por

⁷ “As entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2004, p. 37).

critérios qualitativos, enfatizando o significado das suas experiências individuais e coletivas, construídas no decorrer de suas trajetórias. A esse respeito, é importante destacar que a opção de gênero, de raça/cor e de classe foi minha, por todos os motivos apresentados ao longo do texto.

Inicialmente, pensei em trabalhar com seis entrevistas. Mas, no decorrer da pesquisa de campo, percebi que a quantidade de depoimentos que eu tinha coletado já era suficiente para fazer as articulações necessárias para, a partir daí, chegar a inferências significativas aos propósitos da pesquisa. Nesse sentido, a quantidade de entrevistas não foi algo determinado com rigidez. Pelo contrário, ela foi se definindo no decorrer do trabalho, até o momento em que eu percebi que esse número me possibilitava realizar comparações e perceber analogias entre as distintas versões apresentadas pelas entrevistadas sobre as suas trajetórias. Esse caminho levou em conta as articulações que as narrações coletadas permitiam realizar entre si.

Assim, foram realizadas cinco entrevistas, de acordo com o perfil previamente estabelecido, ou seja: a) que fossem professoras do ensino superior; e b) que se autodeclarassem negras, pois o objetivo principal do estudo foi investigar processos de construção de identidades raciais negras.

A escolha do número de entrevistas foi igualmente orientada por critérios qualitativos, levando em consideração a opção pela história oral como método de trabalho. Nesse sentido, em discussão com a primeira orientadora deste estudo, decidimos chegar até às entrevistadas através de contatos informais. Ou seja, elaboramos uma lista com alguns nomes de professoras negras que apresentavam o perfil que procurávamos e, a partir daí, entrei em contato com elas e coloquei o objetivo da pesquisa, procurando saber se tinham interesse em compartilhar suas trajetórias. Todas as professoras que tive a oportunidade de apresentar as intenções da pesquisa aceitaram participar, indicando, ainda, outras professoras dentro de perfil procurado.

As entrevistas foram realizadas a partir do final de 2005, conduzidas pelo roteiro, em anexo. Para isto, adotei como dinâmica a realização de uma entrevista com cada professora, com duração de, aproximadamente, 60 minutos, considerando a disponibilidade de cada uma. No início de cada entrevista, eu solicitei às professoras que narrassem as suas trajetórias, levando em conta os momentos marcantes de suas vidas no que se refere às questões raciais, de gênero e de classe. Nesse sentido, o roteiro foi utilizado para direcionar melhor as entrevistas, para não perder de vista os objetivos propostos.

Ressalto, ainda, que o tempo predeterminado para coleta de dados foi pensando de

maneira flexível, já que era a transcrição de cada entrevista que orientava a necessidade da realização, ou não, de um outro encontro, caso as narrativas não contemplassem as questões da pesquisa. E, isso foi feito apenas com duas entrevistadas, Daise Rosas e Abayomi, pois uma hora não foi suficiente para que expusessem as suas trajetórias e, além disso, algumas partes dos relatos não estavam suficientemente compreensíveis, sendo necessários alguns esclarecimentos.

Considero importante esclarecer também que a identificação de forma fictícia ou real foi opção das próprias entrevistadas, conforme consta do Termo de Consentimento de Entrevista, em anexo. Algumas afirmaram que a opção do uso do próprio nome está relacionada com a própria afirmação de suas identidades. Outras não esclareceram o motivo pelo qual preferiram usar o nome verdadeiro e, como já foi dito, apenas uma preferiu usar um pseudônimo, não especificando o motivo de sua escolha. Outro aspecto que destaco no perfil das professoras entrevistadas refere-se à idade delas, ou seja, encontram-se na faixa etária entre 38 a 60 anos.

Assim, apresento, abaixo, as professoras entrevistadas com a sua formação acadêmica e atuação profissional:

- Abayomi⁸: licenciada em Letras e Pedagogia, possui mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutorado em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). No período da entrevista lecionava na Universidade X, no Rio de Janeiro. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Sergipe⁹.
- Helena: licenciada em Pedagogia e bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutora em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF); pesquisadora em Educação Sexual do Mestrado em Sexologia da Universidade Gama Filho (UGF), professora do curso de Especialização e do Mestrado em Direito da mesma universidade;
- Mônica: licenciada em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), possui Especialização em Direito Especial da Criança e do Adolescente e mestrado em Educação, é professora de Educação Física do Ensino Médio na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ) e atua também como professora universitária na Abeu Centro Universitário (UNIABEU) e na UNESA;

⁸ Nome fictício optado pela entrevistada.

⁹ Por motivos não explicitados, a professora Abayomi optou pela não identificação da universidade onde trabalhava no período da entrevista.

- Daise: formada em Psicologia, com mestrado em Educação pela UERJ, Master of Business Administration (MBA) em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Federal Fluminense (UFF), especialista em Psicologia Jurídica pela UERJ e Psicologia Hospitalar pela UFF, doutoranda em Psicologia Social na UFRJ. Ministra treinamentos em parceria com instituições acadêmicas, dentre elas, PUC – Rio, Centro de Pesquisas da Petrobrás (CENPES) e Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), é docente universitária, além de participar de movimentos sociais de mulheres negras;

- Lourdes Brazil dos Santos Argueta, bacharel em Ciências Econômicas pela UFF, especialista em Planejamento Ambiental e Metodologia do Ensino Superior pela UFF. Mestre e doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela UFRJ. Professora de Metodologia Científica no curso de Engenharia da UFF.

Todas as professoras entrevistadas concluíram cursos ligados à área de Ciências Humanas e, também, exercem as suas atividades profissionais nesta área. Apenas a professora Lourdes Brazil leciona no curso de engenharia, embora tenha feito um curso da área de humanas. É importante salientar que a minha pretensão era trabalhar com narrativas de professoras negras de distintas áreas (humanas, exatas, biológicas, agrárias, tecnológicas, etc.). O meu interesse era tentar perceber se a inserção em diferentes cursos, de distintas áreas, como aluna e como docente, poderia interferir no processo de construção de suas identidades raciais negras.

Outra aspiração a esse respeito era saber se/como professoras negras da área de exatas ou biológicas, por exemplo, lidam com a questão racial em sua prática docente. A tentativa foi feita, mas não foi possível realizar tal propósito, pois praticamente todas as professoras negras localizadas (e que aceitaram participar da pesquisa) são da área de ciências humanas. Coincidentemente, todas as professoras já foram, ou são militantes do movimento negro ou de outros movimentos sociais. Penso que este aspecto contribuiu para que todas as entrevistadas se autodeclarassem negras, sem nenhuma restrição.

É importante salientar que durante a procura por professoras para participar deste estudo surgiu uma professora “negra”, médica, que leciona numa faculdade de medicina. Embora esta professora, aparentemente, apresente características fenotípicas negras, considerando o “ser negro/a” no Brasil (Nogueira, 1998), ela não se vê como tal. Então, como obtive, previamente, estas informações a seu respeito, através de uma professora que leciona na mesma faculdade, não cheguei a procurá-la, já que a situação apresentou conflitos que achei melhor não explicitar.

Nesse sentido, outras inquietações surgiram, instigando novas reflexões, dentre

elas: a inserção da maior parte de mulheres negras nos cursos de ciências humanas; conseqüentemente, a pouca presença destas mulheres nas áreas de maior prestígio social, como medicina e engenharia; e o presumível embranquecimento de mulheres negras que concluíram cursos nestas áreas.

Por fim, busco, neste estudo, dividido em quatro capítulos, conhecer aspectos que marcaram/marcam a trajetória de mulheres negras, no que se refere à construção de suas identidades raciais negras, de gênero e de classe, levando em consideração os preconceitos e as discriminações oriundas desse pertencimento identitário. Em consonância com o objetivo principal desta investigação, a discussão do capítulo dois tem como foco processos de construção de identidades negras inter-relacionados, em especial, com as identidades de gênero. Para entender a constituição destas identidades busco, na primeira parte do texto, os depoimentos das professoras sobre as suas estruturas familiares.

Após apresentar os aspectos destacados pelas entrevistadas que marcam o início de sua construção identitária, as narrativas me direcionaram à discussão conceitual de gênero, destacando a situação das mulheres negras num país racista, sexista e classista. Para isso, tomo como referência os/as seguintes autores/as: Scott (1995), Yannoulas et al (2000), Soihet (1995), Rosado e Lamphere (1979), Moreno (1999), Carneiro (2003), Gonzáles (1982), dentre outros/as. O encaminhamento dado a essa discussão me induziu a apresentar ainda os conceitos de preconceito, estigma e estereótipo a partir das concepções de Cashmore (2000), Goffamn (1986), Seyferth (1995), Cavalleiro (2000) e Moreira, E. F et al (2004). Estes/as autores/as trouxeram reflexões importantes sobre a permanência do preconceito, dos estigmas e dos estereótipos nas nossas relações sociais como forma de sustentação (in) direta do racismo.

Diante disso, foi necessário conhecer a idéia de raça, base do pensamento racista, bem como a origem do racismo no Brasil, sob o ponto de vista de Quijano (2000), (Munanga, 2000a), DaMatta (1987), Skidmore (1976), Apple (2001), Swartz (1993), Seyferth (2002). Além disso, outros conceitos, como discriminação racial, etnocentrismo e eurocentrismo também tiveram destaque. E, para finalizar o capítulo dois, apresento a discussão sobre a influência da cor da pele nas manifestações racistas. Esse debate partiu da ênfase dada pelas professoras às tonalidades de pele das pessoas negras, que, muitas vezes, indicam o nível de discriminação racial sofrida. O estudo de Nogueira (1998) sobre “preconceito de marca” e “preconceito de origem” contribuiu para o entendimento dessa questão.

O terceiro capítulo está dividido em três partes, sendo que, na primeira, discuto os depoimentos das professoras sobre as manifestações racistas vividas, especialmente, nos ambientes escolares e familiares. Nessas manifestações, as professoras dão destaque aos

xingamentos relacionados à cor da pele e ao tipo de cabelo. As formas de enfrentamento a essas agressões, bem como as intervenções da família e da escola a essas atitudes também são debatidas. Objetivando compreender melhor essas questões, aponto alguns estudos feitos por Cavalleiro (2000), Medeiros (2001), Lima, (2006), Castro & Abramovay (2006), Gomes (2002) etc.

Posteriormente, os relatos das professoras estimulam a discussão a respeito do otimismo pedagógico (Nagle, 1974), que tem como foco a educação como um caminho para romper com a pobreza e com a miséria. Nesse item, todas as famílias das mulheres negras entrevistadas vêem a educação escolar como uma forma de ascensão social, econômica e cultural, possibilitando, inclusive, a redução da discriminação racial. Todas as entrevistadas assimilaram esse pensamento; por isso, se esforçavam exaustivamente para conseguir bons resultados nos seus estudos, especialmente, aprovações com boas notas. Essa era uma das formas encontradas por elas para aliviar a discriminação racial sofrida, além da busca de reconhecimento e respeito.

No último item do capítulo três, as entrevistadas falam sobre as referências positivas, familiares ou não familiares, no processo de construção de suas identidades raciais negras, de gênero e de classe. Outros aspectos trazidos pelas professoras me induzem a discutir o conceito de *Negritude*, a sua origem e o seu significado nos dias atuais (Bernd, 1988, Moura, 2004, Nascimento, 2004, p.). De um modo geral, a maioria das referências apresentadas pelas professoras é de mulheres negras, por isso, finalizo o capítulo apresentando alguns elementos que marcam esse destaque, a partir das idéias de autores/as como Schumacher & Vital Brazil (2007), Carneiro (2000), dentre outros/as.

No capítulo quatro, discuto o inter-relacionamento entre as identidades raciais, de classe e de gênero. Inicio o capítulo trazendo o conceito de classe social que mais se adequa a este estudo, tomando como referência teórica autores como Santos (1983), Thompson (1977), Bottmore, (2001), Lênin, (1957) e Buonicore, (2006). As entrevistadas apresentam questionamentos e tensões acerca da classe média negra brasileira, suscitando a discussão dessa problemática (Pochmann et al, 2006, Oliveira, 2003 e Rattner, 2006). Além disso, apontam algumas especificidades sobre a classe média negra no Brasil, que me fizeram entrar nesse debate, a partir de estudos desenvolvido por Figueiredo (2004), Pastore & do Valle Silva (2000), entre outros/as.

A pouca inserção de homens negros e mulheres negras na classe média brasileira, bem como as tensões que o pertencimento a esse segmento social provoca, demandam outras questões, dentre elas: como entender a pouca inserção da população negra nos espaços de

maior prestígio social? O pertencimento a uma classe socioeconomicamente superior impede que a pessoa sofra discriminação racial?

Estas e outras questões incitadas pelas narrativas das professoras mostram a necessidade de debater as desigualdades da população negra no acesso e na permanência no ensino superior; as manifestações racistas presentes nesta modalidade de ensino; os cursos e modalidades de ensino em que estão as mulheres negras. Para isto, utilizo estudos desenvolvidos por Carvalho (2006), Reis & Wayand Soares, (2006), Carvalho (2006), Jaccoud e Theodoro (2005), Teixeira (2006) e Queiroz (2003). E, no último item deste capítulo, apresento alguns aspectos que marcam a prática docente das entrevistadas nas instituições de ensino superior onde atuam, tentando perceber o envolvimento de cada uma delas com a questão racial nas disciplinas que lecionam.

Na penúltima parte do texto, mostro alguns elementos que confirmam a perpetuação do racismo em nosso meio, especialmente, nas famílias das entrevistadas Daise e Mônica. As ambigüidades e os conflitos relacionados à construção das identidades raciais negras vividos por elas, principalmente na infância, voltam a se repetir com os/as seus/suas filhos/as. Novamente as marcas fenotípicas (cabelo e cor da pele) aparecem como problemas, instigando o desejo e a busca pelo embranquecimento, como uma possível solução contra o racismo. A filha de Mônica manifestou o desejo em se tornar loira, e o filho de Daise quis ser branco e ter o cabelo penteado como o dos colegas que tinham o cabelo liso.

Ao deparar com tais situações, as entrevistadas buscaram alguns meios para tentar superá-las, dentre eles, o resgate das histórias de seus antepassados, as lutas e conquistas de suas famílias negras. Através desse retorno ao passado, elas conseguiram a compreensão da filha e do filho sobre a situação da população negra na sociedade brasileira, influenciando também na aceitação das características que os/as marcam como negro e como negra. Mônica e Daise relataram ainda que a parceria estabelecida com a escola colaborou com a mudança de comportamento das crianças. Além disso, ambas apontaram outras situações, mostrando a importância da memória e das lembranças na construção das nossas identidades. Para um melhor entendimento dessa questão, recorri ao pensamento de Vansina (1982) e Bosi (2004).

E, para encerrar esta parte do texto, apresento sucintas considerações a respeito da realização do estudo proposto. Trago alguns elementos que explicitam o motivo pelo qual eu não considere este estudo como concluído, pois novas reflexões e questionamentos surgiram no decorrer da escrita, deixando algumas pistas para que a discussão continue. Outro aspecto que também apresento como relevante refere-se ao caminho que optei na redação do texto, isto é, procurei desenvolver a discussão teórica a partir do conteúdo das entrevistas. Apesar de

saber das dificuldades que esta escolha demandaria, preferi segui-la, por compreender que este seja o melhor caminho para se dialogar com os dados empíricos. Sendo assim, ousei, sem arrependimentos, mesmo tendo a convicção de que em alguns momentos o meu objetivo não tenha sido alcançado.

Acredito que seja importante destacar que toda a discussão deste texto parte das narrativas das professoras negras (sujeitas deste estudo). São as suas lembranças e as suas percepções acerca da temática debatida que me instigaram a traçar este caminho. Nesse sentido, é preciso compreender também que o direcionamento das entrevistas (de história de vida) não foi aleatório, pois eu, como pesquisadora, tive intenções definidas para encaminhar a investigação proposta.

Assim, a própria condução das entrevistas já apresentava os aspectos que as professoras deveriam abordar ao narrar as suas trajetórias. Ou seja, o ponto central colocado em cada encontro estava relacionado com as questões que eu procurava compreender no percurso da pesquisa. Digo compreender, ao invés de responder, pois como os temas abordados neste estudo são bastante complexos, nem todas as questões serão respondidas. Ao contrário, muitas geraram outros questionamentos, propiciando reflexões fundamentais para, inclusive, buscar outras compreensões e, quem sabe, novas respostas.

2. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS

Se hoje eu sou estrela
 Amanhã já se apagou
 Se hoje eu te odeio, amanhã eu tenho amor
 Lhe tenho amor, lhe tenho horror,
 Lhe faço amor, eu sou um ator
 É chato chegar a um objetivo num instante
 Eu quero viver essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.
 (RAUL SEIXAS)

Falar de identidade, como canta Raul Seixas em sua *metamorfose ambulante*, não é algo tão simples, como muitos podem imaginar; compreender, então, talvez seja pior, devido à complexidade que envolve o tema. Não é fácil dizer *quem somos* num mundo onde as coisas se transformam numa rapidez incalculável, no qual tudo que é deixa de ser num “piscar de olhos”. Num mundo contemporâneo, onde “a globalização tecnofinanceira, a matriz societária, se vê minada e subvertida pela fluidez dos movimentos migratórios, pelo aumento da eficiência técnica da produtividade etc.” (NASCIMENTO, 2003, p.32).

No entanto, à medida que amplio os estudos, percebo a necessidade de entendermos os significados políticos e sociais das identidades para a nossa vida cotidiana. Compreender que os nossos comportamentos e as nossas ações dependem do sentido que damos ou que é dado às nossas identidades, não somente pessoal/individual, como também social/coletiva. E, nesse sentido, conforme indaga Gomes (1995), “se discutir identidade isoladamente se torna complexo, o que não dizer quando a ela somamos os adjetivos, social, étnica, profissional, de gênero, entre outros?” (p. 39).

A complexidade do tema *identidade* também foi percebida nas falas das professoras negras (sujeitas deste estudo) que atuam no Ensino Superior, ao buscar compreender

processos de construção de suas identidades raciais, de gênero e de classe. Por isso, neste capítulo, priorizarei o confronto dos relatos dessas professoras com as idéias de alguns autores sobre o tema em estudo. Procurarei entender os aspectos que contribuíram/contribuem para a construção de suas identidades de gênero, de classe e, especificamente, das identidades raciais negras.

Para percorrer este caminho, tomarei como referência estudos desenvolvidos por (Gomes, 1995, 2000; Ferreira, 2000; Souza, 1983; Ciampa, 1998, 1999), dentre outros/as, a respeito da construção das identidades raciais negras. Esses/as autores/as têm demonstrado que esse é um processo muito mais complicado devido ao acúmulo da herança negativa a partir das experiências de preconceito e discriminação; experiências que impregnam a nossa sociedade e se manifestam através de estigmas e estereótipos raciais e de outras formas de inferiorização da população negra. As identidades de gênero e de classe estão inter-relacionadas com as identidades raciais, por isso, ao longo do texto, elas se entrecruzarão.

Ainda em relação ao processo de construção identitária, sabemos que, secularmente, determinadas nações ou grupos tentaram impor aos demais a sua concepção cultural etnocêntrica, caso do continente europeu. Ao utilizar certos elementos definidores dessa suposta superioridade, como, por exemplo, as características fenotípicas (em destaque a cor da pele branca), a classe dominante que compunha essa população tentava impor uma identidade cultural que servisse de padrão às demais nações, consideradas inferiores: “assim, os indivíduos da ‘raça branca’ foram decretados coletivamente superiores aos da ‘raça negra’ e ‘amarela’, em função de suas características físicas hereditárias” (MUNANGA, 2000 b, p. 21).

Entretanto, as marcas desse pensamento estão inculcadas ideologicamente na essência do pensamento brasileiro e, sem dúvida, interferem negativamente na construção identitária das pessoas negras que são vistas, pejorativamente, como “diferentes”. Por isso, sujeitos a serem inferiorizados/as, a assumirem, consciente ou inconscientemente, posições subalternas. É nesse sentido que vejo a importância da discussão do tema *identidade racial negra*, pois, como é controverso e de difícil apreensão, precisa ser problematizado.

2.1. Eu venho trilhando os caminhos que me foram dados

(Helena)

A identidade cria o perfil do eu/nós em oposição ao ele/outro. Constrói, portanto, uma singularização do nós em relação ao outro e do outro em relação ao nós. Cria marcas, distinções, distanciamentos e proximidades, reais e simbólicas, entre indivíduos e grupos que são considerados diferentes. Esse jogo dialético, que só ocorre numa situação de interação social, isto é, no plano estruturo-relacional, pode favorecer ou desfavorecer parceiros sociais. É esse mecanismo que preside as relações entre negros e brancos no Brasil (PEREIRA, 2002, pp. 65-66).

Os estudos que venho apontando sobre identidades nos afirmam que as *identidades negras*¹⁰, assim como as outras identidades, não devem ser compreendidas como algo constituído, imutável, e sim como um processo de construção identitário. Nessa visão, não há um momento específico ou predeterminado para constituição de uma identidade. Ao contrário, essa construção perpassa toda a nossa existência, conforme veremos nas narrativas das professoras negras.

Estes estudos confirmam também que é praticamente impossível perceber identidades completas, coerentes, que não sofram alterações (CIAMPA, 1999). Pois elas estão diretamente ligadas aos espaços sociais, culturais e históricos, os quais, como sabemos, são flexíveis e estão em constante movimento. Conseqüentemente, surgem também os conflitos inerentes a esse processo, já que estamos continuamente nos deparando com novos componentes das nossas identidades; trazendo algumas vezes prazer; em outras, dor.

Para melhor entendimento deste estudo, procuro apresentar as narrativas das professoras entrevistadas, buscando elementos que possibilitem compreender *como processos de construção de identidades raciais negras são abordados por elas*. Além disso, tento perceber como as identidades de gênero e de raça se articulam com as identidades negras.

¹⁰ Com base em Gomes (2003), “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (p. 171).

Assim, neste capítulo, a discussão surge a partir de depoimentos das professoras sobre as diversas formas em que a discriminação racial se constitui e se manifesta. E, nesse contexto, surgem referências, tanto familiares quanto não-familiares, que contribuem para a afirmação e/ou negação de suas identidades raciais negras. Pois sabemos que a afirmação do ser humano é um fenômeno que se constrói através das relações sociais. “É o contexto sócio-cultural (família, rua, bairro, escola, livro didático, meios de comunicação de massa) o responsável pelo processo identitário” (Teodoro, 1987, p. 9). Dentre esses, a família (mãe, pai, irmãos/irmãs, tio/tias, primos/primas, avôs/avós) e os relacionamentos extrafamiliares (amigos/as, professores/as, colegas de trabalho), constituídos, especialmente, nos espaços escolares tiveram maior destaque nas falas das entrevistadas. Por isso, darei prioridade a eles.

Assim, conforme Ciampa (1999), a construção das nossas identidades individual/coletiva começa a partir do contato com o primeiro grupo social com o qual convivemos, ou seja, é através das relações com a família que adquirimos a nossa primeira compreensão de quem somos e do grupo ao qual fazemos parte. A esse respeito, algumas descrições das entrevistadas poderão nos ajudar a tentar entender como as identidades negras, de gênero e de classe, vão se constituindo a partir das relações familiares. Poderemos, ainda, apreender as distintas posições, tomadas pelas entrevistadas, diante de situações discriminatórias vividas. Para isso, apresentarei, brevemente, a família de cada entrevistada, Helena, Abayomi, Mônica, Daise e Lourdes Brazil, destacando aspectos relacionados com a temática investigada.

Helena, desde criança, convive num ambiente que reforça a afirmação de sua identidade racial negra, além de estimular a sua compreensão sobre o que isso significa numa sociedade racista. O seu pai foi Técnico em Contabilidade, depois se formou em Economia. A mãe fez vários cursos na Academia Brasileira de Letras, trabalhava como intérprete, falava inglês fluentemente, escrevia poesias, inclusive chegou a publicar um poema intitulado “Somos negros”. Além disso, participava do Teatro Experimental do Negro – TEN, fundado e coordenado por Abdias do Nascimento, na década de 1940. Os dois eram militantes do Movimento Negro e, na época, faziam parte da União dos Homens de Cor.

Nesse contexto familiar, Helena considera que teve uma “infância muito atípica para uma família negra” (p. 2). Deste modo, o seu pai (que foi criado sem mãe), ao dialogar com a filha dizia: “você tem um quarto que é só seu, a maioria das crianças negras brasileiras não tem casa, não tem quarto, não tem pai e mãe para cuidar delas” (p. 2).

Além disso, Helena foi uma criança negra, como o seu pai sempre falava, privilegiada, por ter tido contato desde os cinco anos de idade com pessoas que participavam

de discussões sobre a questão da *negritude* não só no Brasil, como na África e nos Estados Unidos. Acompanhou também toda a agitação sobre o Movimento Pró-Libertação de Angola e Pró-Libertação de Moçambique, recebendo em sua casa pessoas envolvidas nessas ações. Essas lutas também faziam parte do cotidiano de seus pais, que eram militantes de esquerda (o seu pai militava no Partido Comunista) e do Movimento Negro.

Ao contrário de Helena, Abayomi só foi ter contato com o Movimento Negro num curso de formação de professores oferecido pela Rede Municipal de Ensino de São Cristóvão/SE, no período em que já estava exercendo o magistério. Conforme seu depoimento, a primeira leitura sobre a questão racial foi feita apenas quando estava na universidade: “foi em 86 que eu li aquele livrinho do Joel Rufino, ‘O que é racismo’, foi a minha primeira leitura que eu posso dizer organizada sobre esse tema, leitura teórica...” (p. 51). Em sua opinião, a leitura do livro mencionado foi útil porque lhe deu subsídios para perceber fatos relacionados com a questão racial no decorrer de sua trajetória. Apesar disso, ela sabia da existência do racismo e sempre se percebeu negra, conforme afirma abaixo:

Em relação a ser negro, ser negra, no meu caso, naquele período que eu passei em Salvador eu me lembro de alguns detalhes que já marcavam um pouco, que não deixava eu esquecer: o fato de eu pertencer a uma família que me deu traços negros; o fato de eu ser filha de um homem negro (Abayomi, p. 2).

Em relação ao contexto familiar, Abayomi inicia o seu relato, afirmando: “eu nasci na Zona Rural de Sergipe. Sou filha de mãe branca e de pai negro, negro de pele escura” (p. 1). Fala da resistência enfrentada pela mãe, branca, para se casar com o seu pai. Essa experiência vivida em sua família a fez perceber, desde a infância, como o racismo se manifesta em nosso meio. Conta, ainda, que o seu pai foi sempre discriminado pela família da mãe por ser pobre e preto. Órfão aos sete anos de idade, teve que enfrentar uma maratona pesada em prol da sobrevivência; trabalhando em engenhos de açúcar e canaviais. Viveu com famílias de pessoas conhecidas dos seus pais por um tempo, até ter sido adotado por uma mulher, também negra, aos onze anos de idade.

No período em que trabalhava nos canaviais e no engenho de açúcar, frequentou a escola noturna, porém se alfabetizou sozinho, conforme relatou Abayomi. Tinha um grande interesse pela leitura, atividade que fazia parte de sua rotina, mas não pôde dar continuidade aos estudos devido às dificuldades cotidianas. Quanto à sua mãe, não foi alfabetizada, pois desde criança acompanhava os pais em temporadas de plantação e colheita. Enfim, por ter que ajudar os pais no trabalho na roça, não pôde frequentar a escola, fato que continuou a ocorrer,

inclusive, depois que se casou, pois a sobrevivência da família continuou dependendo, sobretudo, desse tipo de atividade. Abayomi relembra os momentos vividos entre um a dez anos de idade, quando morava em Salvador, principalmente por terem sido marcados pelo “enfrentamento de questões de pobreza” (Abayomi, p. 2).

Outros elementos marcaram o período em que ela viveu em Salvador, especialmente o contato com a sua avó adotiva, também, “negra de pele escura” (Ibidem, p. 1). Relembra que nessa ocasião ela pôde perceber algumas maneiras pelas quais as pessoas negras são tratadas, isto é, conforme a tonalidade de sua pele, e de acordo com o tipo de cabelo que possuem. Para ela, a infância vivida em Salvador traz lembranças que hoje se tornaram agradáveis. Além disso, ela afirma que essa vivência lhe ensinou a resistir e a buscar formas para lidar com o racismo no decorrer de sua vida.

A professora Mônica, a terceira entrevistada, inicia a sua fala, dizendo enfaticamente: “eu nunca tive dificuldade em me perceber como negra”! (p. 1, 2006), pois a sua estrutura familiar possibilitou-lhe essa aceitação e afirmação. Composta por uma família de mãe baiana; avô, filho de ex-escrava, nascido em 1888, e avó, mestiça, isso, segundo a entrevistada, do lado da mãe. Já em relação à família do pai, a avó era negra, filha de baiana, casada com branco, descendente de português. Essa união entre a avó negra e filho de português gerou várias histórias de preconceito racial, que foram ouvidas por Mônica durante a sua trajetória, inclusive, sobre a sua semelhança física com ela. Sobre isso, Mônica faz o seguinte comentário: “a minha vida é recheada de histórias sobre o lugar que a família, enquanto negros ou mestiços, sempre ocupou dentro da estrutura social.” (Idem, p. 1).

O hábito de contar histórias de seus antepassados nos horários das refeições, cultuado pela família de Mônica, foi favorável ao seu processo identitário. Pois, essa tradição oral, do resgate da história familiar, em que as dificuldades, as lutas e as vitórias eram narradas pelos mais velhos, proporcionou-lhe a compreensão do lugar que o/a negro/a ocupa na sociedade brasileira; uma sociedade racista e preconceituosa. Assim, cresceu num ambiente em que ouvia sempre: “negro é discriminado” (Mônica, p. 9)! A sua avó paterna, por ser negra, jamais foi aceita pela família de seu avô (descendente de português). Inclusive, quando o seu avô morreu, a família de seu pai ficou, praticamente, na miséria, devido à falta de reconhecimento da avó como alguém que fizesse parte da família. Como afirma a entrevistada, “eles, literalmente, abandonaram o lado negro da família”. (p. 10).

Na opinião de Mônica, esse processo de negação e abandono do *lado negro da família* teve repercussão na conduta familiar, de um modo geral, tornando-se presente nas falas e nas ações de muitas pessoas. Por isso, a necessidade e a busca pela incorporação do ideal

tornaram-se constantes no seu ambiente familiar, manifestado, geralmente, nas falas: “a fulana arranhou um namorado branco! Vai clarear a família” (p. 10)! Como afirma Mônica, na época em que isso ocorria, ela não sabia exatamente o seu significado. Hoje, ela sabe que essa prática está relacionada à ideologia do embranquecimento.

A esse respeito Seyferth (1995) faz o seguinte comentário: “este, como outros axiomas do branqueamento, sobretudo, o de ‘limpeza do sangue’ pelo casamento com pessoa mais clara, são símbolos de inegável conteúdo racista” (p. 194). A autora aponta também outras formas freqüentemente utilizadas de referência aos estigmas raciais, denotando discriminação àqueles/as que tentam se passar por brancos/as e “são ‘traídos’ pelo ‘cabelo ruim’, pelo ‘nariz de crioulo’, pela ‘beijola’ ou pela ‘canela fina’” (Ibidem). Apesar de muitas pessoas negras procurarem alternativas para camuflar as suas marcas fenotípicas, na intenção de amenizar a discriminação racial sofrida, muitas não conseguem, devido à expressividade que essas marcas exercem sobre o corpo negro.

Outro aspecto marcante na trajetória familiar de Mônica são as referências negras femininas (mãe, avó, tias...), pois, como ela relata, “sempre foi tudo muito focado no feminino. A minha família é uma família de mulheres, literalmente” (p. 12). Nesse sentido, a presença feminina sempre foi muito forte e representativa.

Daise, a quarta entrevistada, começa o seu relato da seguinte forma: “boa tarde, Clareth, sou Daise Rosas da Natividade” (Daise, p. 1). Ela faz questão de enfatizar o sobrenome ‘Natividade’, que se refere à família de seus avós, e que, segundo ela, tem ascendência africana. “Esse Natividade tem toda essa questão da africanidade que está presente no meu nome [...] Gosto de colocar esse último nome que é a representação da minha parte baiana, da qual eu tenho um traço contínuo” (Idem, p. 21). Essa atitude da entrevistada, a meu ver, bastante interessante, me faz lembrar a expressão dita por Lélia González: *negro tem que ter nome e sobrenome* (apud Barrios, 2000, p.44). Esse aspecto surgiu também na entrevista de Lourdes Brazil, a quinta entrevistada, por isso, será discutido no transcrito do texto.

Daise dá prosseguimento ao seu relato, dizendo que nasceu numa família pequena, apenas com um irmão, filha de mecânico e funcionária pública, auxiliar de serviços gerais. Posteriormente, ela relata que a origem de sua mãe revela uma história de vida muito difícil, já que morou no alto do morro, na Bahia, onde passou fome. Enfim, teve uma vida bastante empobrecida. O seu pai também veio de uma família muito pobre. Apesar disso, possibilitaram que, tanto a filha, quanto o filho, adquirissem aquilo que eles não tiveram oportunidade de obter quando eram crianças. Daise, através de bolsas de estudo, freqüentou

escolas particulares desde a infância, exceto no primeiro ano escolar, pois estudou numa creche freqüentada por filhos/as de funcionários/as públicos/as.

Ela relata que, quando freqüentava a educação infantil, já havia certa valorização da questão étnica, embora ela não se lembre de muitos aspectos a esse respeito, apenas aqueles rememorados pela mãe. Porém, após essa fase, ainda na Educação Infantil, ela passou a freqüentar uma escola particular, religiosa, dirigida por freiras, permanecendo lá durante toda a infância, ou seja, até os onze anos de idade. Daise diz: “eu era a única criança negra, principalmente, negra mesmo, retinta, eu acho que eu era a única nessa escola” (Daise, p. 1).

Embora a entrevistada tenha convivido praticamente com crianças brancas, ela não deixou de se ver como negra, conforme narra. Isso era reforçado no seu ambiente familiar. De acordo com ela, a sua mãe não sabia lidar muito bem com a questão da cor da pele, de ser negro/a, mas, dizia sempre para ela e para o irmão: “olha, vocês não devem se sentir menos por serem negros, porque vocês podem tanto quanto qualquer pessoa. Se vocês estudarem” (Daise, p. 3). Essa idéia, denominada por Nagle (1974) “otimismo pedagógico”, de perceber a educação como redentora, surge, praticamente, na trajetória de todas as entrevistadas e, por ter sido empregado de forma tão contundente, será discutida num item específico.

Como Daise, Lourdes Brazil, a última professora entrevistada, também, faz questão de frisar o seu sobrenome: “meu nome é Lourdes Brazil dos Santos, mas eu sempre me identifico como Lourdes Brazil, e eu faço questão do Brazil” (Lourdes Brazil, p. 1). Para ela, o sobrenome Brazil apresenta uma força tão grande que, a seu ver, já faz parte de sua identidade: “esse Brazil é tão forte, eu digo assim, com tanto orgulho!” (Idem, p. 1). Esse sobrenome veio da família de sua mãe, uma família negra onde a presença feminina é muito acentuada. Novamente as mulheres negras são apontadas pela força intensa que possuem, pelas histórias de luta que carregam em suas vidas. Neste estudo, este dado é bastante significativo, pois todas as mulheres negras entrevistadas demonstraram ter essa força, essa garra. Todas lutam, constantemente, pela defesa da dignidade, do respeito, pela vida nessa sociedade que discrimina a mulher não somente por ser mulher, mas por ser negra e por ser pobre.

A história familiar da professora Lourdes Brazil também se assemelha à das outras entrevistadas, exceto com a de Helena que, conforme vimos, originou-se de uma família de classe média, militante do movimento negro. Lourdes Brazil nasceu numa família de quatro filhos (dois irmãos e duas irmãs), em Engenheiro Pedreira, município de Japeri, segundo ela, o município mais pobre do Estado do Rio de Janeiro. Cresceu com avós, primos, tios, numa

grande família que ocupava um quarteirão do bairro, aspecto que a faz se sentir privilegiada. Como a família era extensa e bastante conhecida, geralmente, os vizinhos os/as classificavam pelo sobrenome, como nos relata a entrevistada: “a vizinhança quando via a mim, meus irmãos e meus primos, sempre dizia: aquele ali é da família Brazil” (Lourdes Brazil, p. 2). O fato de serem evangélicos, da Igreja Batista, e estarem, diariamente, envolvidos com as questões sociais do bairro os popularizavam.

O avô de Lourdes Brazil era analfabeto, mas portador de muitos conhecimentos. Ele foi um pedreiro bastante reconhecido pelas obras que construía, além de ser sitiante e possuir um comércio onde vendia o que produzia. A sua avó, detentora do saber informal na área de saúde, foi parteira, fazia curativos etc. Enfim, realizava atendimentos de primeiros socorros em toda a vizinhança e, ainda, rezava pelos doentes, quando necessário.

A sua mãe também se destacava como costureira, e o seu pai, como uma pessoa ligada à igreja, o que os tornava pessoas não só conhecidas, mas reconhecidas pelos demais moradores. Diante disso, afirma a entrevistada, “eu cresci nessa grande família, que era uma família pobre [...] a gente não tinha dinheiro, não tinha bens econômicos, mas tínhamos esse patrimônio cultural muito forte, essa rede de relações que nos protegia, nos identificava” (Lourdes Brazil, p.2). Apesar de ser pobre, Lourdes Brazil, afirma que a sua família possuía uma vida estruturada, por ter esse patrimônio cultural forte e sempre o que comer, com fartura, pois até aos sete anos morava num sítio com vastas produções.

Embora as cinco entrevistadas tenham vindo de contextos familiares distintos, a maioria se identificou como negra, desde a infância. O debate sobre relações raciais não estava presente no cotidiano de Abayomi, mas, ainda criança, ela percebia atitudes manifestadas pelas pessoas brancas que denotavam tratamento diferenciado às pessoas negras, discriminando-as. Nessas primeiras manifestações racistas, ela dá destaque às relações familiares e com colegas de escola. O primeiro exemplo veio de sua própria família, dos obstáculos enfrentados por seus pais para concretizar um casamento inter-racial.

No caso de Daise, o preconceito racial foi percebido de forma mais acentuada nos primeiros anos escolares, na maneira em que era tratada pelos/as colegas, através de apelidos, xingamentos etc. Ela afirma que os seus pais, especialmente a mãe, não sabiam lidar com a questão étnico-racial, porém, lhe orientava a entender, bem como a agir diante dessas relações racistas estabelecidas socialmente.

Diferentemente das outras entrevistadas, Lourdes Brazil só veio perceber que existia preconceito racial a partir do momento em que se matriculou na escola, aos sete anos de idade. Até esse momento, ela parecia não ter muita noção sobre o assunto, pois sempre teve

uma convivência bastante afetiva com todas as pessoas de seu bairro. Deste modo, o susto foi grande quando ela se sentiu rejeitada pelos colegas no primeiro dia de aula, e pela primeira vez em sua vida.

Foi a partir daí que ela começou a perceber que a sua cor interferia nos relacionamentos sociais. Ao contrário de Lourdes Brazil e das demais entrevistadas, a família de Helena apresenta um diferencial bastante expressivo. O fato de ela ter sido criada num ambiente em que existia um contato maior com as discussões sobre a temática racial, por ter tido pais militantes do movimento negro, facilitou a sua compreensão sobre o significado de ser negra. Diante disso, as atitudes racistas percebidas cotidianamente não a assustavam, pois já sabia como lidar com elas.

Alguns exemplos das maneiras como o racismo se manifesta na trajetória das entrevistadas estão presentes em seus depoimentos. Esses exemplos encontram-se nas falas de todas as professoras, trazendo episódios observados e vividos nos seus cotidianos. Mostram que o racismo sofrido ainda permanece nos dias atuais. Assim, a discussão seguinte refere-se às narrações das professoras sobre essas ocasiões que marcaram as suas vidas, mostrando como essas identidades – de raça, de gênero e de classe – foram se constituindo ao longo de suas trajetórias.

2.2. Percebendo-se negra num universo sexista e racista

Então eu sempre tive uma admiração muito grande pelo meu pai [...] *Ele me estimulou desde muito cedo a buscar nos estudos e nos livros respostas às minhas indagações e a saber que eu era uma mulher negra e que como mulher e como negra eu teria muita dificuldade num país racista e sexista como o nosso.* Papai e mamãe foram pra mim, pessoas que me nortearam e me colocaram uma responsabilidade muito grande (Helena, p. 2)¹¹.

A questão da responsabilidade de se reconhecer como negra, colocada por Helena em seu depoimento, transcorre todo o seu relato. A consciência de sua condição de raça e de gênero sempre esteve presente em sua trajetória, desde a infância. Essa condição de ser mulher, ser negra e, também, de pertencimento a uma determinada classe social perpassa também a trajetória de todas as entrevistadas, de maneiras distintas e/ou semelhantes, conforme vimos no item anterior. Porém, os elementos que vêm sendo apontados nas

¹¹ Grifo meu.

entrevistas a partir destes três eixos têm apontado maior incidência à discriminação racial que, muitas vezes, se sobrepõe às discriminações de gênero e de classe. Isto justifica a maior atenção dada à questão racial neste estudo, sem deixar de lado as outras discussões, já que se entrecruzam constantemente.

Antes de dar prosseguimento à discussão suscitada pelo depoimento da professora Helena, creio que seja importante apontar qual a definição de discriminação racial que mais se aproxima deste estudo. Tomo como referência a definição elaborada pela Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelas Nações Unidas e ratificada pelo Brasil, pela África do Sul e pelos Estados Unidos, ou seja, a de que discriminação racial é:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em condições iguais, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e qualquer outro da vida pública (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2000, P. 20).

É importante compreendermos que a discriminação racial é o racismo em ação, ou seja, através dessa prática evidencia-se o racismo que está “guardado” internamente. Assim, tanto a discriminação quanto o preconceito racial são frutos do racismo. Algumas vezes, esses conceitos se confundem, mas, conforme elucida (Santos, 2001), o racismo e o preconceito “são modos de ver certas pessoas ou grupos raciais. Quando ocorre uma ação, uma manifestação, um comportamento de forma a prejudicar, é que se diz que houve discriminação” (p. 02); ou seja, esta ocorre quando alguém externaliza as suas atitudes racistas e preconceituosas em relação a uma pessoa, a um grupo, ou mesmo a uma idéia, conforme explicita Santos (Ibidem).

Conforme já foi mencionado anteriormente, a ênfase neste estudo é dada às discriminações de raça, de classe e de gênero. E para prosseguir a discussão, retomo o relato de Helena, que nos direciona à problemática das mulheres negras na sociedade brasileira. Partindo da narrativa da entrevistada, é importante compreendermos que, histórica e universalmente, as mulheres buscam não somente entender a posição que ocupam na sociedade, mas procuram modificar e eliminar a visão sexista – a discriminação entre os sexos – que perdura há séculos. Sabemos que essa tarefa não tem sido fácil, principalmente porque essa ideologia sexista foi e tem sido fortemente introjetada (in) conscientemente, no pensamento de todas as pessoas, independentemente dos sexos.

Assim, objetivando um melhor entendimento e a busca pela supressão desse sexismo

arraigado socialmente, surge, na década de 1970, o termo “gênero”, com a finalidade de teorizar a diferença sexual (SOIHET, 1995). Nesse sentido, é importante saber que os dois termos, gênero e sexo, estão interligados, mas não possuem o mesmo significado, sendo essa subdivisão necessária para entendermos as relações estabelecidas culturalmente entre homens e mulheres. “Sexo está interligado à dimensão biológica, condição orgânica que distingue o macho e a fêmea” (YANNOULAS et al 2000, p. 427).

Já o termo gênero, na concepção de Scott (1995), é recente. Começou a ser usado pelas feministas “mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (p. 1). Para a autora, esse termo parece ter sido empregado, inicialmente, pelas americanas, implicando uma rejeição ao determinismo biológico contido na palavra “sexo” ou “diferença sexual”. Além disso, estas defendiam que os estudos deveriam centralizar-se não somente nas mulheres, mas também nos homens, já que eram definidos como termos recíprocos. O foco, portanto, destes estudos concentrava-se nos aspectos históricos que envolviam a compreensão dos papéis sexuais e do simbolismo sexual em determinados locais e períodos; e, ainda, na busca pela aceção e funcionamento da manutenção da ordem social vigente, bem como nas possíveis intervenções e mudanças.

Ao analisar os significados de gênero construídos historicamente, Scott (1995) acrescenta que “o seu uso comporta um elenco tanto de posições teóricas, quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos” (p. 2). Os diversos significados de gênero são apresentados por historiadoras/es através de linhas teóricas e épocas distintas, possibilitando interpretações diversas no uso do termo. A esse respeito, a autora aponta algumas críticas a essas/es estudiosas/os que teorizam sobre gênero, especialmente, pela adesão às formas tradicionais utilizadas pelas ciências sociais. Estas/es enfatizam explicações causais e universais, empregando abordagens que se dividem em duas categorias diferentes. A primeira, essencialmente descritiva, “refere-se à existência de fenômenos ou realidades sem interpretá-los, explicá-los ou atribuir-lhes uma causalidade” (SCOTT, 1990, p. 74). E a segunda, de ordem causal, “elabora teorias sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando como e por que assumem a forma que têm” (Ibidem, p. 74).

Diante de todos esses aspectos citados pela autora, percebo que entender a dinâmica de gênero nas relações sociais entre os sexos, opondo-se às explicações biológicas, seja um dos aspectos essenciais para compreensão de sua aplicabilidade. Porém, entender tal conceito não é tão simples, mesmo porque trata-se de uma teoria em construção. Como afirma Scott, muitas/os estudiosas/os associam esse conceito a coisas meramente relacionadas às mulheres, sem construir outras relações.

Ainda na percepção da autora mencionada, o conceito de gênero, empregado dessa forma, não tem forças suficientes para apreender e intervir nos contextos históricos existentes. Assim, o seu sentido deve ir além, precisa vincular-se “com outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder” (SCOTT, 1995, p. 82). Entender gênero, nessa perspectiva, é perceber a opressão das mulheres no conjunto das relações sociais, bem como as relações de poder que também são desigualmente distribuídas entre os sexos. Além disso:

É preciso abrir novas possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça (SCOTT, p. 90).

Neste sentido, conhecer esses elementos que orientam a discussão de gênero faz-se necessário para compreendermos a trajetória de lutas e embates travados, historicamente, pelas mulheres. Afinal, aprendemos a ser mulher numa sociedade androcêntrica, sendo levadas a aceitar tal desigualdade e introjetando características que nos depreciam e nos constroem cotidianamente (ROSADO E LAMPHERE, 1979).

Pois, desde a tenra idade, a menina já aprende a ser menina e, por sua vez, o menino a ser menino (MORENO, 1999). A família, a escola e outros espaços sociais contribuem fortemente para a manutenção e a reprodução do sexismo. Além disso, a escola, fazendo uso do pensamento científico, geralmente de forma dogmática, desconsidera que a “ciência constitui uma forma particular de interpretar o mundo em cada época histórica e não está em absoluto isenta de preconceitos ideológicos” (Ibidem, p. 21). Pois, através de sua forma de “transmitir” o conhecimento, determina “os modelos de pensamento e os padrões de conduta que os/as seus/suas alunos/as devem seguir num determinado momento histórico” (Ibidem). Assim, nas diversas concepções científicas, está presente a discriminação da mulher, que se manifesta através dos preconceitos com os quais a ciência compactua. Nessas concepções, encontram-se, ainda, o racismo que, através de estigmas e estereótipos, faz com que as pessoas negras se sintam marginalizadas.

E, para entendermos como, historicamente, as mulheres negras se mobilizam para desconstruir esses estigmas e estereótipos, recorro ao texto de Sueli Carneiro (2003), intitulado “Mulheres em Movimento”, onde a autora faz uma abordagem sobre a trajetória de luta das mulheres no Brasil nas últimas décadas. Para ela, esse movimento é bastante respeitado não só em nível nacional, mas também internacional. A principal marca deixada por esse movimento está presente na Constituição de 1988, onde obtive ganhos significativos,

mudando de maneira profunda a situação jurídica das mulheres brasileiras, tendo destaque também na criação de políticas públicas voltadas para as questões femininas.

Dentre essas políticas, a autora destaca: a criação dos Conselhos de Condição Feminina, objetivando a elaboração de políticas públicas voltadas para o combate à discriminação das mulheres e a promoção da igualdade de gênero; as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (DEAM), inclusive compostas por abrigos para proteção das mulheres, em caso de violência; e a luta das mulheres pelo direito de tomar decisões em relação ao seu próprio corpo, como, por exemplo, decidir se querem ter filhos ou não. Em meio às várias conquistas das mulheres, destaco a implementação da Lei 11.340, intitulada Lei Maria da Penha – de combate à violência doméstica e familiar que provoque morte, sofrimento físico, sexual, psicológico, e dano moral ou patrimonial¹².

Todas essas conquistas têm grande relevância para o Movimento de Mulheres no Brasil, pois as desigualdades são evidentes. No entanto, a autora destaca a visão universal desse movimento que não reconhecia outras faces das desigualdades relacionadas às mulheres negras. González (1982) também teve essa percepção, ao descrever a exclusão da mulher negra dos textos e do próprio movimento feminino brasileiro. Para ela, “a maioria dos textos, apesar de tratarem das relações de dominação sexual, social, e econômica que a mulher estava submetida [...] não atentaram para o fato da opressão racial” (p. 100).

Foi a partir dessas e de outras necessidades que se originou o movimento de mulheres negras no Brasil, entre o final da década de 1970 ao início de 1980, colocando na pauta o combate às desigualdades de gênero e intragênero. Passaram a levar em consideração as especificidades das mulheres negras nesse país, que sofrem discriminação tríplice: por serem mulheres, por serem negras, e por serem de classe social superexplorada. A esse respeito, Crenshaw (2002) utiliza o termo interseccionalidade, metaforicamente, como “uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou três eixos da subordinação” (p. 177).

¹² A Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em agosto de 2006, é hoje a principal legislação de proteção às mulheres vítimas de violência doméstica e familiar. Até então, os casos de violência contra as mulheres eram atendidos pela Lei 9.099/95, que instituiu em território nacional os Juizados Especiais Criminais, voltados para o atendimento de crimes de menor potencial ofensivo, cujas penas não são superiores a dois anos de detenção. A Lei altera o Código Penal brasileiro e possibilita que agressores de mulheres no âmbito doméstico ou familiar sejam presos em flagrante ou tenham sua prisão preventiva decretada; aumenta o tempo máximo de detenção previsto de um para três anos e prevê medidas que vão desde a saída do agressor do domicílio e a proibição de sua aproximação da mulher agredida e filhos. O nome Maria da Penha foi dado a Lei 11.340 como forma de homenagear Maria da Penha Fernandez, que foi vítima de duas tentativas de homicídio por parte do ex-marido e ficou paraplégica.

No contexto da criação do movimento de mulheres negras no Brasil, Schumacher e Vital Brasil (2007) dão destaque ao desempenho de duas grandes mulheres no processo de criação do movimento, deixando marcas inapagáveis na nossa história. Uma delas é Lélia Gonzáles, doutora em antropologia, militante, co-fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU), com extensa produção intelectual, que teve grande destaque na mobilização e na luta das mulheres negras. A outra mulher citada pelos autores é Maria Beatriz Nascimento, poetisa, ativista, historiadora, desenvolveu vastos estudos sobre quilombos e que participou da fundação do Instituto de Pesquisas e Cultura Negra, no Rio de Janeiro (IPCN). Como afirmam Schumacher e Vital Brasil (2007), “ambas deixaram como legado o entendimento imprescindível da necessidade de se ancorar as ações na ‘feminização’ das questões raciais e na ‘racialização’ do ideário feminista” (p. 329).

Os autores apontam, ainda, o crescimento do movimento de mulheres negras brasileiras, nas últimas três décadas, marcado pelo surgimento de inúmeros grupos que se organizam na intenção de dar continuidade à luta pela superação de todos os tipos de exploração e discriminação¹³. De acordo com o Censo do IBGE de 2000, no Brasil, as mulheres negras representam 23% da população geral, sendo que, 44% da população é feminina. O Censo mostra, ainda, que as mulheres negras encontram-se na base da pirâmide social, com índices de alfabetização e escolaridade menores do que as mulheres brancas (apenas 1% chega à universidade); ocupam as piores posições no mercado de trabalho, recebendo menores salários e, geralmente, sem assistência social e trabalhista; além disso, muitas ainda são vítimas do “turismo sexual”.

Os meios de comunicação, com destaque para a televisão, ainda continuam retratando a

¹³ Conforme, Schumacher e Vital Brasil (2007), na década de 1970, o destaque foi dado à criação da Remuneia – Reunião de Mulheres Negras Aqualtune/RJ, tendo como objetivo discutir sobre as questões femininas do movimento negro. Entre as militantes, os autores dão destaque à Azoilda Trindade, Cristina Daniel Cruz, Léa Garcia, Jurema Gomes da Silva, entre outras. Na década de 1980 foram constituídos os grupos: Luíza Mahin/RJ, ligado ao MNU, sob a idealização de Lélia Gonzalez e Zezé Motta; o GMN – Grupo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro; o Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo, constituído por 20 mulheres, entre elas, Suely Carneiro, Edna Roland, entre outras. Ainda na década de 1980 surgiram o Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Lélia Gonzáles, Jurema Batista, Elizabeth Viana e outras; Centro de Mulheres de Favelas de Periferia do Rio de Janeiro, criado por lideranças femininas como Vera Néri e Benedita da Silva; Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista; Grupo de Mulheres Negras Mãe Andresa/MA; Coletivo de Mulheres Negras/MG; Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras/RS; Geledés – Instituto da Mulher Negra/SP; Grupo de Mulheres do Alto das Pombas de Salvador/BA e Comissão de Mulheres Negras de Campinas/SP. Na década de 1990, Schumacher e Vital Brasil (2007), apontam o surgimento de mais 15 grupos, dentre eles, Cedocom – Centro de Documentação Coisa de Mulher/RJ, Criola/RJ e Fala Preta! – Organização de Mulheres Negras/SP. Entre 2000 e 2005 foram listados 09 grupos, dentre eles, Instituto Kuanza/SP e OMIN – Grupo de Mulheres Negras Maria do Egito/SE. A descrição do surgimento destes grupos é crucial para sabermos que ao longo das últimas três décadas, o movimento de mulheres negras tem crescido por todo o Brasil, afirmando o compromisso pela mobilização em prol da eliminação das discriminações que vêm sofrendo historicamente.

mulher negra (e o homem negro) de forma ridicularizada e humilhante, servindo, geralmente, para alegrar o ócio de seus telespectadores. Na minha percepção, a forma como a mulher negra (e homem negro) é exposta nestes programas pode repercutir negativamente na construção das identidades daqueles que o assistem, pois são mostradas referências negras, de um modo geral, com baixa escolaridade, ocupando profissões subalternas e de menor prestígio social. Para uma criança negra, isso pode servir de desestímulo, já que as pessoas negras, quase sempre, aparecem ocupando estas posições dentro da sociedade. Em relação à saúde da mulher negra, os dados do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), mostram que 46,27% das mulheres negras nunca passaram por um exame clínico de mama – contra 28,73% de mulheres brancas que também nunca passaram pelo exame (UNIFEM e IPEA, 2005).

O resultado destes e de outros estudos, como foi feito pela Fundação Perseu Abramo e pelo Instituto Rosa Luxemburgo Stufing sobre Discriminação Racial e Preconceito de Cor no Brasil (Chequer, 2004), mostram que a discriminação racial está presente também nos serviços de saúde, onde 3% da população brasileira já se sentiu discriminada. Os locais onde ocorreram os maiores índices de discriminação, apontados pelos entrevistados foram: hospitais, 63% e postos de saúde 26%. Os agentes discriminadores mais assinalados por essa população foram os médicos.

Mobilizadas, as mulheres negras continuam lutando para reverter essa realidade que os indicadores sociais vêm confirmando. O conjunto de iniciativas que elas estão buscando, confirma mudanças importantes neste quadro discriminatório. Pois não podemos negar que há uma maior participação das mulheres negras no mercado de trabalho, no sistema educacional e em outros setores sociais. E que muitos avanços foram obtidos através da participação das mulheres negras nas instâncias governamentais e não- governamentais, em seminários, colóquios, conferências nacionais e internacionais, entre outros espaços de debate. Estas discussões dão sustentação à luta pela criação de políticas públicas voltadas para as questões das mulheres negras, como saúde, educação, mercado de trabalho, meios de comunicação, sexualidade etc. Destaco, ainda, a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, que contribuiu/contribui muito para a efetivação das conquistas das mulheres negras brasileiras.

Dentre os programas instituídos neste ministério, ressalto o “Gênero e Diversidade na Escola”, que faz parceria com o Ministério da Educação, tendo como objetivo a formação de educadoras/es, proporcionando elementos para eliminar as práticas de preconceito na escola. Em 2003 foi criado também, dentro do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), o Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia, com a finalidade de

promover o acesso das mulheres rurais, populações quilombolas e indígenas nas políticas de acesso à terra.

Não obstante, ainda há muito a conquistar, pois as desigualdades sócio-raciais e de gênero ainda são significativas. É preciso continuar a luta por melhores oportunidades, sem nenhum tipo de discriminação de gênero, de classe ou de raça. Pois, apesar de todas as conquistas que as mulheres negras vêm obtendo no decorrer de sua trajetória, nos dias atuais, muitas ainda são vítimas de violência física, sexual e psicológica, sofrendo a interferência de vários fatores que as impedem de conseguir emprego, como idade, estado civil, número e idade dos filhos, cor da pele, padrões estéticos, dentre outros.

Como vimos, as mulheres negras, comumente, estão situadas num espaço onde há discriminação racial, de gênero e de classe. Geralmente, as três vias, ora se sobrepõem, ora se cruzam. Uma das situações narradas por Mônica exemplifica esse entrecruzamento, sobretudo, entre raça e classe. Ela descreve um dos fatos ocorridos quando estudava numa escola freqüentada, principalmente, por estudantes da classe média. Conforme relata, “nessa escola, eram pouquíssimos negros, isso eu me lembro com clareza, porque eu tinha dois sofrimentos na época: eu era uma das únicas negras e era pobre [...] Aí vem a questão de classe social interferindo!” (Mônica, p. 3).

Em relação ao pertencimento de classe, Mônica observa que isso a impedia de realizar alguns trabalhos escolares, já que não possuía condições financeiras para aquisição de materiais necessários. Ao fazer este relato, ela relembra de um trabalho sobre fotografia, solicitado pela professora de língua portuguesa e literatura. A turma tinha que se dividir em grupos para coletarem fotos para uma produção de texto. Nesse episódio, dois aspectos chamaram a atenção de Mônica. O primeiro foi o fato de ela não ser aceita pelos grupos, como descreve: “eu não tinha máquina fotográfica, não tinha como ter acesso [...] Ninguém quis fazer grupo comigo. Eu era a única que morava em Vaz Lobo. Todos moravam em Irajá e Vista Alegre, bairros de elite da região” (Ibidem).

Apesar disso, Mônica recolheu as fotos dos álbuns de sua família e de seus parentes mais próximos, todas em preto-e-branco, pois na época não tinham acesso à fotografia colorida, e montou uma composição textual com as imagens de sua infância. O resultado de todo o empenho na elaboração do trabalho foi a obtenção da menor nota da turma. O comportamento da professora diante de tal situação é o segundo aspecto destacado por Mônica, ou seja, em sua opinião, ela não considerou o esforço, o desempenho e a criatividade da aluna, nem mesmo a rejeição sofrida na formação dos grupos. Ao contrário de Mônica, a produção textual dos/as outros/as alunos/as foi feita coletivamente, com imagens coloridas,

coletadas naquele contexto. Mas, conforme o seu depoimento, isso não desqualifica o seu trabalho. Além disso, ela percebeu uma conotação racista na atitude da professora e dos/as colegas, pois “para mim, foi uma situação de preconceito contra a negra. Só associei à questão de classe social. Eu acho que a partir dali eu tentei marcar um pouco o meu lugar dentro da escola” (p. 3).

A leitura dessa situação feita por Mônica expressa, mais uma vez, a existência do racismo que, algumas vezes, surge de forma sutil, porém com frequência. Esse acontecimento narrado por ela é apenas mais um dentre os vastos acontecimentos racistas presentes na vida das entrevistadas. Muitas vezes, o reflexo negativo dessas manifestações racistas e preconceituosas, por ser tão intenso, pode perdurar por toda a existência da pessoa discriminada, transformando-a num adulto, até mesmo, com sérios problemas psíquicos. O sentimento de rejeição interfere diretamente na auto-estima daquele/a que está sendo discriminado/a, sendo prejudicial, sobretudo, no processo de construção identitária, conforme nos relatam, também, Daise, Mônica e Lourdes:

A questão da aceitação não foi muito positiva não! Durante a adolescência eu tive uma aceitação muito negativa. Eu acho que o período em que a gente brincava de pêra, uva e maçã, que ninguém queria me dar beijo na boca, era uma coisa complicada, eu achava que era em função do ‘ser negra’. E ser negra era difícil por conta disso, dessa não aceitação dos outros colegas dessa minha questão étnico-racial. E aí era difícil, não tinha uma identidade muito positiva de mim mesma. Eu me achava meio feia, meio bunduda (Daise, p. 26)¹⁴.

Eu sempre me senti discriminada. Não era uma coisa dita, tão visível em alguns espaços, mas eu sempre me senti inferior em alguns momentos, em diferentes espaços, mais propriamente, na escola (Mônica, p. 12). A gente cresce ouvindo que negro é feio. Eu acho que eu aceitei com muita docilidade a idéia de que o negro era feio. Aceitei com muita docilidade! E demorei a romper com isso. (Ibidem, p. 6).¹⁵

E, naquela época eu nunca falei em casa, eu nunca chegava em casa e falava que as crianças não queriam sentar comigo porque eu não sabia o que quê era isso. Eu não sabia e ninguém nunca me preparou, que eu ia ser rejeitada na sala de aula, que ia acontecer isso. E foram, mais ou menos, uns dois anos assim, depois eles até pararam de implicar um pouco, no decorrer do ano, tem alunos que aceitam, outros não, mas ficava aquela tensão (Lourdes Brazil, p. 3).¹⁶

¹⁴ Grifo meu.

¹⁵ Grifo meu.

¹⁶ Grifo meu.

A ideologia racista impregnada na sociedade brasileira é tão perversa que as pessoas negras, desde muito pequeninas, já crescem ouvindo comentários nocivos sobre as suas características físicas, especificamente, sobre a cor da pele e o tipo de cabelo, conforme depoimento das professoras. Esses comentários vão sendo assimilados, muitas vezes, sem muitos questionamentos, pois, essas coisas quase não se falam dentro de casa nem tampouco em outros espaços sociais freqüentados por elas, como ocorreu com Lourdes Brazil.

Ainda que, de uma forma geral, haja ausência de indagações sobre as diversas formas pelas quais o racismo se manifesta, é importante saber que muitos sentimentos vão se acumulando a partir da discriminação sofrida, dentre eles: frustração, raiva, dor, rejeição, impotência, injustiça, irritação, agressividade, solidão. Nas diversas manifestações racistas, os estigmas e os estereótipos construídos, ideologicamente, sobre determinadas pessoas ou grupos sociais são os mais perniciosos, pois contribuem para a perpetuação do racismo. Revisando os depoimentos das entrevistadas, perceberemos as maneiras pelas quais os estigmas e os estereótipos se realizam, mas, para isso, é crucial entender o seu significado.

Por que eu estou te relatando isso? Eu acho que na minha formação de identidade enquanto mulher negra, acho que essa sempre foi a minha maior dificuldade: *lidar com um estereótipo que é criado em torno do que é ser mulher, do que é ser negra e como isso gerou e gera dificuldades nessa...* Como eu posso dizer... Eu não estou encontrando a palavra... Para que eu me relacione até com outros homens, para que eu consiga me avaliar, porque profissionalmente isso nunca interferiu na minha vida (Mônica, p. 5).¹⁷

A narrativa da professora Mônica explicita uma das formas que as suas características são apreendidas por um determinado grupo, transformando-as num estereótipo. Para Cashmore (2000), no campo das relações étnico-raciais, estereótipo é definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características a respeito de membros de um determinado grupo (p. 194). Geralmente, os estereótipos referentes ao fenótipo expressam preconceito contra o grupo que está sendo estereotipado (no caso descrito por Mônica, refere-se às mulheres negras)¹⁸. Nesse sentido, é preciso compreender que

¹⁷ Grifo meu.

¹⁸ Tomando como referência (Cashmore, 2000), neste estudo, fenótipo é definido como “a aparência visível ou mensurável de um organismo quanto a um ou mais traços, o fenótipo é o que se vê, a aparência ou o comportamento de um organismo em contraste ao genótipo ou constituição genética elementar. Todas as pessoas de olhos castanhos, por exemplo, tem o mesmo fenótipo quanto à cor do olho. A aparência externa quanto a cor da pele, tipo de cabelo, estrutura óssea etc. é mais bem identificada como variação fenotípica; um modo relativamente livre de conceitos culturais designar as diferenças em oposição à palavra raça, cujo sentido varia de um período histórico e cultural para outro” (p. 217).

preconceito refere-se a um “conjunto de crenças e valores apreendidos que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de um determinado grupo, antes de uma efetiva experiência com estes” (CASHMORE, 2000, p. 438). Acrescenta ainda o autor que nas relações étnico-raciais o preconceito:

[...] costuma se referir ao aspecto negativo de um grupo herdar ou gerar visões hostis a respeito de um outro grupo, distinguível com base nas generalizações. Essas generalizações derivam invariavelmente da informação incorreta ou incompleta a respeito do outro grupo. Tais preconceitos podem não se restringir a grupos étnico-raciais, mas podem ser aplicados praticamente a qualquer grupo (incluindo nações ou continentes inteiros) aos quais se possa atribuir características generalizadas. Desse modo, é negado aos membros de tais grupos o direito de ser reconhecidos e tratados como pessoas com características individuais. (pp. 438-439).

Assim, o preconceito também pode ser compreendido como um julgamento prévio feito a grupos estereotipados, racialmente ou não. Geralmente, os estereótipos raciais vão se transformando, ideologicamente, em idéias tão fixas, tomadas como verdadeiras e que, muitas vezes, torna-se difícil contestá-los; especialmente, devido à persistência do racismo em nossa sociedade.

A narrativa de Mônica revela, ainda, o seu sentimento a respeito da maneira que era percebida por colegas, especialmente na adolescência, quando afirma: “a negação de meninos, em relação à minha estética, porque isso eu ouvia o tempo inteiro; cansei de ouvir dos meninos que eu era feia” (p. 5). Como Mônica relata, na percepção de seus colegas, ela era feia para ter relacionamentos de namoro, ou até mesmo de amizade, mas o seu corpo era apreciado e desejado pelo grupo de meninos. Ou seja, “o corpo perfeito, mas o rosto [...] Eu ouvi isso uma vez de um amigo na faculdade que eu era a Raimunda. A famosa Raimunda: ‘feia de cara, boa de bunda’” (Ibidem)!

Para Mônica, esse olhar que lhe era dirigido, era um olhar preconceituoso, proveniente dos estereótipos produzidos socialmente em relação à mulher negra que, geralmente, é vista como “a gostosa do grupo, o corpo perfeito que é a característica da mulher negra” (Ibidem). Esse estereótipo de cunho sexual tem sua origem no período colonial, e persiste até os dias atuais. Conforme aponta Seyferth (1995), “está relacionado à figura da “mulata”, que “sintetiza o velho adágio que diz ‘preta para cozinhar, mulata para fornicar e branca para casar’” (p. 198). É interessante ressaltar que, atualmente, como professora dos cursos de pedagogia e educação física, Mônica procura problematizar estes estereótipos e preconceitos relacionados ao corpo da mulher negra. Ela tenta mostrar como

eles foram criados histórica e socialmente, questionando também a contribuição da escola para a sua reprodução.

Conforme Seyferth (1995), os estereótipos foram criados pelos “cientistas” que elaboraram as teses racistas, especialmente, a partir do século XIX, objetivando amparar a tese do branqueamento. Eles confiavam na superioridade da raça branca, bem como na civilização européia; por isso, utilizavam os estereótipos, principalmente aqueles relativos à moral, para dar sustentação a essa hierarquia. Nesse sentido, o comportamento e as características fenotípicas são usados para tirar a qualificação das raças vistas como inferiores.

Em relação à população negra, muitos a classificavam usando estereótipos do tipo: ‘reduzido desenvolvimento mental’, ‘espírito de sujeição’, ‘incapacidade de progredir’, ‘são brutais’, ‘atrasados’, ‘violentos’, ‘nenhuma aptidão para a civilização’, ‘impulso sexual acentuado’, ‘falta de honra e dignidade’ etc’. (SEYFERTH, 1995, pp. 187-188). Todos estes estereótipos presumem que tanto os vícios quanto as qualidades das pessoas negras, conforme exemplo, são determinados biologicamente.

Outro aspecto apontado por (Seyferth, 1995) nessa discussão, além dos estereótipos, refere-se às anedotas¹⁹, piadas, provérbios, quadrinhas e ditos populares, que também expressam julgamentos estereotipados em relação aos grupos inferiorizados (negros, índios, mulheres negras, dentre outros). Muitas vezes, estas formas de expressão são vistas, popularmente, como manifestações folclóricas, deixando a conotação racista que as sustentam passarem, muitas vezes, despercebidas, conforme afirma (SEYFERTH, 1995):

[...] As anedotas, piadas etc, disfarçados em brincadeiras não passam de preconceito racial. Além disso, reforçam os estereótipos que, por sua vez, reforçam a condição de inferioridade do negro e de superioridade do branco [...] as anedotas que situam o negro na posição de marginal, analfabeto, irracional, animal etc. não são inocentes expressões de jocosidade e tem o poder de reforçar os estereótipos, os estigmas de raça, numa sociedade onde existem leis que punem o racismo como crime inafiançável e imprescritível (p. 201).

¹⁹ Segundo Seyferth (1995), é através das anedotas que o racismo atinge o seu alto grau de perversão, justamente porque vem camuflado como brincadeira. Nas anedotas com caráter étnico-racial, as pessoas negras compõem as personagens protagonistas, como constam nos seguintes exemplos trazidos pela autora citada: 1) quem se parece com o macaco? O preto ou o branco: - o branco, porque preto é igual. 2) Qual a diferença entre uma preta grávida e um carro com pneu furado? – Os dois estão esperando um macaco. 3) Por que preto não erra? – Porque errar é humano. 4) Como se define a raça negra? – Deve-se ir embaixo de uma árvore jogar um punhado de negros para cima; quem voa é urubu, quem fica pendurado nos galhos é macaco, quem chegar ao chão é bandido...(p. 199).

Apesar disso, conforme afirma a autora supracitada, “os próprios estereótipos – muitos deles têm caráter de estigma – e a negatividade das características não brancas do fenótipo são evidências concretas dos critérios de raça e hereditariedade que presidem a ordenação desigual de identidades sociais” (pp. 191-192). Nesse sentido, os estereótipos, muitas vezes, são confundidos com estigmas que são atributos pessoais que fazem com que alguém, individualmente ou em grupo, não seja aceita socialmente. De acordo com Cavalleiro (2000), “os estereótipos dão origem ao estigma que, imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe a característica de desacreditado” (p. 24).

Mônica, em outra parte da entrevista, diz que cresceu com o estigma de ser o “patinho feio” da família, pelo fato de ter o cabelo mais crespo e a pele mais escura entre as irmãs. Na sua percepção, essas características colaboravam com o distanciamento dos/as seus/suas colegas, confirmando a existência da discriminação racial. Como ela relata: “eu sempre me senti muito estigmatizada” (p. 2), pois o relacionamento que mantinha com os/as colegas tinha apenas caráter intelectual, ou seja, era sempre para fazer atividades escolares. Quanto à relação social, fora dos muros da escola, isto não existia. As outras entrevistadas também falam dos estigmas raciais relacionados também a cor da pele e ao tipo de cabelo que dão origem à discriminação nos espaços de convivência social.

Para entendermos melhor como os estigmas foram criados e como eles se reproduzem socialmente, recorro aos estudos desenvolvidos por Goffman (1986). De acordo com o autor, o termo estigma foi criado pelos gregos para fazer referência aos “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava” (p. 11). Os sinais, que eram produzidos no corpo, determinavam a condição social da pessoa marcada na sociedade em que vivia, ou seja, se era escravo, criminoso etc. Geralmente, as pessoas que recebiam essa marca deveriam ser evitadas, principalmente, nos espaços públicos. Ainda na concepção do autor, na era cristã, o termo estigma ganha outros significados. O primeiro refere-se aos sinais corporais em forma de flores que representavam relação com a graça divina. O segundo “uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico” (p. 11).

Para Goffman (1986), nos dias atuais, o termo ainda é usado conforme seu sentido original, mas está mais voltado “a própria desgraça do que a sua evidência corporal” (p. 11). Ainda na sua percepção, não há descrições sobre as precondições estruturais do estigma, ou seja, os/as pesquisadores/as que se debruçaram nesse estudo não deixaram definições precisas sobre o conceito. Essa ausência o leva a tentativa de apresentar definições e afirmativas

bastante gerais sobre o assunto. Assim, ao tentar definir estigma, o autor, apresenta três distintos tipos de estigma:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deficiências físicas. Em segundo lugar, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, vício, alcoolismo [...]. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através da linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (GOFFMAN, 1986, p. 14).

Conforme aponta o autor, os três tipos de estigmas apresentados possuem as mesmas características sociológicas. Uma pessoa que possui um determinado traço distinto dos demais, pode não ser aceita socialmente e ser afastada daqueles que encontra, eliminando a possibilidade de que os outros atributos que possui sejam percebidos. Na concepção de Goffman (1986), essa pessoa “possui um estigma, uma característica diferente...” (p. 14). Nesse sentido, as pessoas estigmatizadas são tratadas pelas pessoas ditas “normais”²⁰ como não humanas, gerando a partir daí possíveis discriminações, diminuindo as suas oportunidades sociais.

Historicamente, a sociedade brasileira estabelece normas, especificando o que é “normal” e o que é “anormal”. E, dentro dessa classificação, elaborada por uma elite branca dominante, a população negra é vista como “anormal”, “diferente”; os seus traços fenotípicos são percebidos de forma depreciativa, por isso tornam-se estigmas. Nesse caso, o estigma localiza-se na categoria racial, isto é, no ser “negra”, no pertencer a uma “raça” denominada negra. Percebemos, ainda, que a estigmatização acontece na medida em que o individual passa a caracterizar o coletivo. Quando Mônica reproduz a expressão que ela cresceu ouvindo, “negro é feio”, há uma generalização implícita nessa expressão, significando que não é só ela que é “feia”, mas toda a população que é negra. Outras categorias estigmatizadas também são apresentadas por (Goffman, 1986), dentre elas: pobres, desempregados, prostitutas, deficientes etc. Enfim, o termo estigma é usado pelo autor para fazer referência a atributos intensamente desacreditados na construção das identidades sociais. Ao tomar essa percepção do autor como referência, (Seyferth, 1995) afirma que “os estereótipos raciais estão muito próximos da concepção grega de estigma, palavra usada para fazer referência a signos

²⁰ Para Goffman (1986) “nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão chamados de *normais* [...] As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar” (pp. 14-15)

corporais que apontavam para algo de mau ou pouco habitual, associados ao *status* moral de uma pessoa” (p. 194).

Habitualmente, o estigma significa fazer um julgamento precoce de alguém, individualmente, ou em grupo, pelo que aparenta exteriormente. Embora estigma e estereótipo tenham relações estreitas, o estigma pode estar mais vinculado à aparência corporal, traços que fazem com que uma pessoa ou um grupo seja discriminado, e o estereótipo vai além, pois tem conotação psicossocial, fazendo-se valer, também, pelos traços da personalidade (MOREIRA, E. F et al, 2004).

A definição de estigma e de estereótipo não pára por aqui, mas, para este estudo, creio que seja suficiente para compreendermos, principalmente, como os estigmas e os estereótipos relacionados ao fenótipo negro se manifestam socialmente. Assim, os depoimentos das entrevistadas nos trazem alguns elementos importantes que nos instigam a entender melhor o significado e a origem desse racismo tão perverso e tão antigo, alimentado pelos estigmas e estereótipos sociais. Mônica cresceu ouvindo que “negro é feio”, e aceitou essa afirmação com muita “docilidade”; Daise diz que era difícil ser negra por causa da rejeição sofrida por parte dos colegas; Abayomi sentiu na pele o peso da discriminação; Lourdes, nem sequer sabia o motivo pelo qual estava sendo rejeitada. Como entender questões tão complexas? Creio que um dos caminhos seja conhecer como essa ideologia racista foi se constituindo historicamente.

2.3. Tudo que não é semelhante a você é bárbaro, é diferente, é inferior?

(Abayomi).

Abayomi narra uma situação ocorrida no seu ambiente de trabalho em que o seu nome foi indicado para representar a escola num evento. Imediatamente, uma de suas colegas contestou tal indicação, dizendo que o nome dela não seria uma boa opção, por não ter um “perfil apresentável”. Para Abayomi, essa expressão “ser apresentável” é equivalente à expressão “boa aparência”, que, na opinião dela, são construções oriundas do etnocentrismo que, segundo Hélio Santos (2001) “é uma idéia que coloca determinado grupo étnico como pólo básico - ele é o centro” (p. 03). Nesse sentido, os outros grupos, por serem diferentes, são irrelevantes. O grupo considerado superior atribui a ele características positivas, como sentimento de superioridade em relação aos demais grupos. É nesse sentido que Abayomi apresenta o seguinte questionamento:

O que significa ser “apresentável”? Seria ser semelhante a ela porque ela é branca, dos olhos claros, branca da pele transparente? Na verdade, o que ela estava chamando de “apresentável” era aquilo que era semelhante a ela. Então, lembra aquilo que vem desde séculos passados, que é o velho *etnocentrismo*, tudo que não é semelhante a você é bárbaro, é diferente, é inferior. É um olhar inferiorizante! (pp. 35-36).

Através desse relato, Abayomi nos direciona ao entendimento de que a sua colega tem em mente a idéia de que a pessoa, por ser branca, apresenta-se superior à outra, que no caso é negra. A atitude de sua colega nos mostra também que o mito de superioridade e de inferioridade (Munanga, 2000a) permanece ativo em seu pensamento. Por que esse mito ainda continua presente no pensamento da colega de Abayomi e de outras pessoas no Brasil e no mundo? Qual a origem desse mito? Como ele foi construído, historicamente?

Inicialmente, é necessário entendermos a gênese da idéia de raça, base do pensamento racista, de onde se originaram os mitos de superioridade e de inferioridade. Na concepção de Quijano (2000), tudo isso teve o seu início com o nascimento da América e da instauração do capitalismo colonial/moderno e eurocentralizado, como um novo padrão de poder mundial. Uma das marcas fundamentais desse padrão de poder é a “classificação social da população mundial a partir da idéia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial” (p. 1). A partir daí, essa idéia teve grande repercussão e influência nas formas de poder e domínio mundial.

Ainda no pensamento de Quijano (2000), uma das marcas da origem de *raça* pode estar relacionada com as distintas características verificadas a partir de estruturas biológicas diferentes. Essas características marcavam a relação de superioridade e inferioridade entre colonizadores e conquistados; esta era, portanto, a principal justificativa para as relações de dominação instituídas naquele contexto. Essa classificação racial (que atribuía aos colonizadores o poder de separar a população entre “superior” e “inferior”), originada com o novo padrão de poder, não ficou restrita à América.

Tal classificação expandiu-se por todo o mundo, criando novas identidades sociais (índios, negros, mestiços) e redefinindo outras. Nesse sentido, ainda na concepção de Quijano (2000), os termos espanhol, português e, posteriormente, europeu, que se referiam apenas à procedência geográfica, passaram a ter também uma conotação racial em relação às novas identidades. A cor codificada pelos colonizadores, que se autodenominavam brancos, passou a ser assumida como a marca da categoria racial, tendo inicialmente o mesmo significado de raça, mas tornando-se depois equivalente a ela.

Assim, o advento da idéia de raça na América serviu para legitimar as relações de dominação atribuídas pela conquista. Nesse contexto, surge a perspectiva eurocêntrica de conhecimento, decorrente da “posterior constituição da Europa, como nova identidade depois da América, e da expansão do colonialismo europeu sobre o resto do mundo” (QUIJANO, 2000, p. 2). Essa perspectiva é fruto do eurocentrismo que:

Segundo pesquisadores é comum a associação do eurocentrismo como mais um etnocentrismo [cada grupo étnico tende a elaborar seu centro como referência e valorizar sua própria cultura, generalizando]. Sabemos que o eurocentrismo não corresponde a uma etnia, pois existem inúmeros grupos étnicos europeus. Enquanto ideologia o eurocentrismo abstraiu os elementos comuns a muitos grupos étnicos e articulou uma visão generalizada a partir de suas referências clássicas: as civilizações grega e romana. Portanto trata-se de um centrismo específico, ou seja, um modelo europeu (VIEIRA 2006, p. 2).

Paralelamente ao surgimento dessa perspectiva, surgem elaborações teóricas da idéia de raça para justificar e naturalizar as relações coloniais entre europeus e não-europeus, ou seja, uma nova forma de reforçar as relações já existentes de superioridade – inferioridade entre dominantes e dominados, conforme veremos, com mais detalhes, no próximo item.

Enfim, foi a partir do estabelecimento do capitalismo colonial, moderno e eurocentralizado que “a raça se transformou no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nas camadas, lugares e papéis da estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2000, p. 2). A partir daí, podemos perceber a associação naturalizada entre raça e divisão de trabalho, que perdurou durante todo período colonial.

Vale destacar que o controle dessa divisão do trabalho estava sob o domínio dos europeus ou brancos, que se percebiam como raça dominante. Portanto, apoiando-se nessa argumentação, justificada inclusive teoricamente, eles determinaram o trabalho remunerado como privilégio dos brancos. Quanto aos negros e indígenas, por serem considerados uma raça inferior, poderiam ser naturalmente escravizados, sendo obrigados a trabalhar em benefício de seus senhores, isentos de quaisquer remunerações. A esse respeito, Quijano (2000) faz uma consideração que merece ser pensada:

Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, a extensão dessa atitude entre os fazendeiros brancos de qualquer lugar do mundo. E o fato de as *raças inferiores* receberem um salário de menor valor por um trabalho igual ao dos *brancos*, nos atuais centros capitalistas, também não poderia ser explicada sem o conhecimento da questão de classificação social racista da

população do mundo. Em outras palavras, não poderíamos compreender o que ocorre hoje sem observarmos a noção da colonialidade do poder capitalista mundial (p. 5).

Essa construção racista, originária desse período histórico, encontra-se incorporada ideologicamente à formação social brasileira. Na Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2005), que mostra o retrato do Brasil em 2003, foi explicitado que a taxa de desemprego entre os negros é maior do que entre os brancos. Além disso, os empregados negros ganham menos que os brancos, mesmo possuindo qualificação profissional idêntica e exercendo a mesma função. Podemos perceber também que, na essência das teorias raciais, surgidas paralelamente à perspectiva eurocêntrica de conhecimento, estavam presentes elementos políticos e ideológicos que davam sustentação à existência de um mundo racialmente hierarquizado.

Diante disso, surgem algumas indagações: quando e por quem foram construídas essas teorias? Quais foram os principais objetivos dos seus autores? Parto da afirmação de Santos (1984), quando ele diz que “o racismo é uma atitude, uma teoria, defendida em livros e salas de aula com argumentos e teses ‘científicas’” (p. 9). Para agir contra esta teoria será necessário, primeiramente, desconstruir os argumentos expostos por ela. Por isso, é fundamental conhecê-la e compreendê-la.

2.4. O racismo invisibiliza o outro como possibilidade, porque cristaliza o outro num lugar inferior.

(Abayomi)

[...] quando você não sabe que os fundamentos ideológicos de todo um sistema educacional, que é um sistema que coloca a população negra como incapaz, como incapaz de se autogerir, como incapaz de pensar, como incapaz de ter dignidade pessoal, de ter valores sagrados... É um negócio muito complicado pra cabeça da comunidade negra, pra identidade do povo negro (Helena, p. 9).

Retomo a discussão de raça, já iniciada no item anterior, dando ênfase ao período efervescente da discussão das teses raciais que permeiam o século XIX, na visão de alguns teóricos da Europa e dos Estados Unidos, bem como a apropriação dessas teorias pelos pesquisadores brasileiros desse período. A prioridade dada ao século XIX justifica-se pelo fato de este século ter sido marcante no que tange à discussão do significado e do uso do conceito de raça. No desenvolvimento do texto, utilizo estudos realizados por: DaMatta (1987), Skidmore (1976), Apple (2001), Swartz (1993), Seyferth (2002), Munanga (2000a, 2000b), entre outros.

Ao discutir raça, tenho ciência da sua complexidade e da impossibilidade de esgotar a discussão neste texto. Mas, ao mesmo tempo, tenho a convicção de que, para entender os processos de construção da identidade racial, sua história, o seu estado atual e os efeitos da sobre esses processos, é preciso compreender a idéia de raça, bem como conhecer o seu significado, como e por quem esse termo é usado e qual o seu papel nas políticas sociais e educacionais. Também é necessário ter clareza de que essas teorias raciais foram criadas para sustentar “cientificamente” a colonialidade do poder capitalista mundial (QUIJANO, 2000), conforme vimos anteriormente.

A utilização dessas teorias raciais, em cada momento histórico, não ocorreu de forma aleatória, já que cada uma delas apresentava intenções e objetivos bastante definidos, conforme veremos no decorrer deste texto. Essas teorias nascem num momento político marcado pelos avanços da burguesia européia, quando o seu progresso e a sua civilização estavam em crescimento. No auge do imperialismo, essa burguesia manifestava-se através do pensamento determinista e positivista, tendo como modelo a biologia. O debate dessas teorias raciais, em destaque na Europa, teve grande repercussão no Brasil, pois vários cientistas

brasileiros importaram essas teses, desconsiderando as distintas realidades dos diferentes continentes.

Assim, o conceito de raça possui um forte componente histórico. De acordo com Apple (2001), não podemos continuar entendendo raça como uma simples entidade biológica: “raça é uma construção, um conjunto inteiro de relações sociais” (p. 62). Já Munanga (2001) discute raça, partindo do pressuposto de que os conceitos têm uma historicidade através da qual podemos alcançar uma melhor compreensão do seu significado²¹. Alerta ainda que conceitos são objetos de manipulação política e ideológica, sendo necessário o máximo de atenção em sua análise para perceber sua eficácia em retratar a realidade contemporânea.

Ainda na concepção de Munanga (Ibidem), historicamente, raça já teve vários significados. Foi utilizado para classificar espécies (animais e vegetais); como referência de “pureza” de sangue através da expressão “raça nobre”; para classificar a diversidade humana, apoiando-se na tese do determinismo biológico. Através da antropometria, teve o objetivo de analisar os aspectos externos da raça e do seu potencial criminal para descobrir os criminosos, antes mesmo da prática do crime; para tentar provar que a mestiçagem produz raças degeneradas, mostrando a superioridade da raça branca sobre as demais, etc.

Como a denominação “raça” ainda não estava colocada, no final do século XVIII, os diversos grupos existentes eram denominados de “povos” e/ou “nações”. Conforme Schwarcz (1993), o termo raça foi inserido na literatura apenas no início do século XIX, por George Cuvier: “O termo estava ligado à hereditariedade de traços físicos comuns permanentes e bem diversos entre os grupos humanos” (p. 60). Buffon, naturalista francês do século XVIII, dizia acreditar na origem única do ser humano e que todas as diferenças apresentadas estariam ligadas às variações do ambiente.

Dessa forma, o debate sobre a origem da humanidade prosseguiu no século XIX, através das versões *monogenista* e *poligenista*. A primeira perdurou até a metade desse século. Seguindo as escrituras bíblicas, os pensadores que compartilhavam dessa visão acreditavam que a humanidade era uma, isto é, surgira de um só núcleo de criação (Adão e Eva). Em contraposição, a segunda versão (poligenista), decorrente do crescimento das Ciências Biológicas, defendia a existência de vários núcleos de criação e que estes estariam relacionados às diferenças raciais observadas. Essa versão propiciou o avanço de uma

²¹ Conferência do I Seminário do “II Concurso Negro e Educação”, realizado pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no período de 22 a 24 de agosto de 2001.

interpretação biológica sobre os comportamentos humanos, sendo estes compreendidos a partir de leis biológicas e naturais.

Segundo Skidmore (1976), a partir de 1860 as teorias racistas obtiveram plena aceitação nos Estados Unidos e na Europa. Diz ainda o autor que durante o século XIX surgiram três grandes escolas de teorias raciais: a primeira foi a *etnológico-biológica*, tendo como base a filosofia estadunidense das décadas de 1840 e 1850. Nesta escola, a poligenia (criação das raças humanas através de mutações diferentes das espécies) teve grande influência. “A base de seu argumento era que a pretendida inferioridade das raças – indígena e negra – podia ser correlacionada com suas diferenças físicas em relação aos brancos; e que tais diferenças eram resultado direto da sua criação como espécies distintas” (p. 66).

Por sua vez, o suíço Louis Agassiz esteve no Brasil entre 1865 e 1866, com o objetivo de desenvolver os seus estudos sobre a mestiçagem brasileira, fortalecendo o campo político de parte da elite norte-americana, que propagava a segregação da população negra. Foi um dos teóricos que mais se apossou dessa versão, utilizando-a na defesa da superioridade da raça branca sobre as demais. Para ele, as diferentes espécies (ou raças) estariam relacionadas às diferenças climáticas. Assim, essas suposições apontavam a raça branca como superior, tanto em qualidades mentais quanto sociais, demonstrando, inclusive, a capacidade de “criar civilizações”. Para os demais estudiosos dessa versão, esses argumentos tinham base científica; portanto, deveriam ser aceitos como um fato inquestionável.

Entretanto, essa teoria foi substituída pela teoria de Darwin, que começou a ser divulgada em 1859, com a publicação de sua obra prima “A origem das espécies”, sobre a sobrevivência dos mais capazes. O arguto senso de observação de Darwin permitiu-lhe colher dados sobre a adaptação das diferentes espécies animais e vegetais ao seu meio ambiente, numa viagem de cinco anos ao redor do mundo. A partir daí, construiu a Teoria da Evolução. A sua reflexão foi apropriada pela classe dominante burguesa, aplicando-a mecanicamente à história social humana, vindo justificar o imperialismo, a guerra, o domínio do europeu sobre o resto do mundo, “do mais forte sobre o mais fraco, do mais adaptado ao menos adaptado” (SCHWARCZ, 1993, p. 80).

Ainda na concepção da autora citada, conceitos como “competição”, “seleção do mais forte”, “evolução” e “hereditariedade” começaram a se incorporar aos diversos campos do conhecimento, tais como: psicologia, lingüística, pedagogia, sociologia e literatura²². A

²² “Na psicologia, com H. Magnus, e sua teoria sobre as cores, que supunha uma hierarquia natural na organização dos matizes de cor (1877); na lingüística, com Franz Bopp e sua procura das raízes comuns da

segunda escola do pensamento racista, a *escola histórica*, surgiu nos Estados Unidos e na Europa, porém, demonstrou-se influente também no Brasil. Os pensadores dessa corrente partiam do pressuposto de que as diversas raças humanas poderiam ser diferenciadas umas das outras, e que, no entanto, a raça branca seria, indiscutivelmente, superior às demais. De acordo com Skidmore (1976), esses teóricos “confiavam, sobretudo, na evidência histórica, aludindo que diferenças físicas permanentes haviam sido estabelecidas de modo conclusivo pelos etnólogos e anatomistas” (p. 67).

Gobineau, um dos representantes dessa idéia, contribuiu com a divulgação do pensamento determinista, afirmando que o fator determinante da história humana era a raça. Defensor ardoroso da pureza das raças, Gobineau argumentava sobre a “raça suprema ariana”, “produtora exclusiva de civilização e sobre a associação entre a mestiçagem e a decadência (supondo que a mistura de raças ‘desiguais’ conduz à degeneração de um povo)” (SEYFERTH, 2002, p. 19). Para ele, o surgimento das grandes civilizações decorreria da conquista das raças inferiores. Assim, a abordagem histórica teve como marca principal o culto ao arianismo.

A terceira escola do pensamento racista intitula-se *determinismo biológico* (que mais tarde denominou-se *darwinismo social*). Para DaMata (1987), no *determinismo biológico* “as diferenciações biológicas são vistas como tipos acabados e que cada tipo está determinado em seu comportamento e mentalidade pelos fatores intrínsecos ao seu componente biológico” (p. 71). Ou seja, ele é imutável pela ação social, tirando a responsabilidade da sociedade, já que são os elementos herdados por cada indivíduo que determinam desde o seu nascimento como estes serão futuramente: um agricultor, um desempregado, um burguês ou um mendigo, sem que ninguém possa intervir nesses resultados.

Assim, esse determinismo é usado para justificar a superioridade e o domínio de uma raça sobre outra. E, para demonstrar isto, Gobineau (apud DAMATTA, 1987) elaborou um esquema para representar as “raças humanas”, destacando os traços biológicos, psicológicos e posição histórica de cada uma das raças representadas através de *A diversidade Moral e Intelectual das Raças*:

linguagem (1867); na pedagogia, com os estudos do desenvolvimento infantil; na literatura naturalista, com a introdução de personagens e enredos condicionados pelas máximas deterministas da época, para não falar da sociologia evolutiva de Spencer e da história determinista de Buckle” (SCHWARCZ, 1993, p. 56).

RAÇAS HUMANAS

	Negra	Amarela	Branca
Intelecto	Débil	Medíocre	Vigoroso
Propensões animais	Muito fortes	Moderadas	Fortes
Manifestações morais	Parcialmente latentes	Comparativamente desenvolvidas	Altamente cultivadas

Quadro nº. 01. As raças humanas
Fonte: Da Matta (1987, p.02).

Na visão determinista, o esquema acima apresenta duas questões primordiais na concepção de Gobineau: a primeira se refere à superioridade de uma raça sobre outra, neste caso, a superioridade das chamadas “raças brancas”; e a segunda, se refere à diversidade humana. Diante dessa visão, simples e determinista, estava implícito um verdadeiro código natural perante uma realidade que nunca poderia mudar, já que cada raça tinha um destino a cumprir, determinado pelo esquema das combinações.

No caso da raça negra, como a combinação entre as “propensões animais” definidas como muito fortes não contrabalançavam com as “manifestações morais”, essa raça, coletivamente, teria uma vida deficiente e desorganizada. Já a raça branca, seguindo o mesmo raciocínio de Gobineau (apud. DAMATTA, 1987), apresenta características superiores em relação às outras raças, pois “quando as ‘propensões animais’ são fortes e o ‘intelecto’ é vigoroso, o resultado é uma ‘grande’ expansão no sentido moral, com uma complexa e variada organização política emergindo” (p. 73).

Todas essas teorias racistas foram muito bem aceitas e utilizadas pelos teóricos brasileiros do século XIX, dentre eles, Silvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Viana e João Batista Lacerda (SKIDMORE, 1976). O antropólogo Nina Rodrigues, por exemplo, um dos nomes mais destacados entre os doutrinadores racistas da época, não via a mistura das raças como algo positivo para o Brasil. Através de seus estudos sobre a influência do africano no Brasil, realizado na Bahia na década de 90 do século XIX, ele detectou a inferioridade do africano a partir de seus parâmetros científicos. Sua teoria foi aplicada em seu trabalho de medicina-legal, afirmando que “as características raciais inatas afetavam o comportamento social e deveriam ser levadas em conta por legisladores e autoridades policiais” (Ibidem, p. 76).

Assim, na sua concepção, a raça negra (inferior) não poderia ter tratamento equivalente à raça branca (superior). Quanto aos mestiços, estes seriam, para Nina Rodrigues, uma complicação e, para solucioná-la, dividiu-os em três subgrupos: o primeiro foi chamado de “tipo superior” (responsável; no qual ele se incluía); o segundo, “os degenerados” (alguns possuíam responsabilidade e os outros eram totalmente irresponsáveis); e, finalmente, “os tipos socialmente instáveis” (de responsabilidade atenuada).

Essas idéias foram criadas por Nina Rodrigues sem apresentar uma explicação da sua operacionalidade ou a quem cabia decidir a classificação racial de um determinado indivíduo. Ainda de acordo com Skidmore (1976), ele aderiu à teoria de Agassiz, autoridade em miscigenação, que desenvolveu estudos comprovando a degenerescência do mulato.

Enfim, Nina Rodrigues se opunha veementemente à crença de que o Brasil se tornaria branco através do processo de miscigenação, tese defendida por João Batista Lacerda a partir da *teoria do branqueamento*. Na opinião de Lacerda, a mestiçagem seria um fenômeno inevitável. Assim, “a melhoria da raça brasileira, através da miscigenação das raças inferiores com o branco, iria produzir no Brasil, ao cabo de 100 anos, o total embranquecimento da população” (LOBO, 2000, p. 72). Para isto, o incentivo à imigração européia para o Brasil seria fundamental.

Essa também era uma proposta da *eugenia* (eu: boa, genus: geração), criada em 1883 pelo britânico Francis Galton, com o objetivo de difundir a eliminação das raças inferiores, intervindo, sobretudo, na reprodução das pessoas e nos casamentos inter-raciais. Segundo esse pensamento, era necessário através dessas práticas encontrar um maior equilíbrio genético para aprimorar as populações, identificando os traços físicos que apresentassem grupos sociais indesejáveis. Os eugenistas diziam que o problema não se resumia à questão do negro e do mestiço, o que os preocupava era a obtenção de pessoas sadias, evitando a reprodução daqueles que pudessem degenerar a raça. No entanto, negros, mestiços e pobres eram os principais responsáveis tanto pela sua miséria material e moral quanto pela degeneração da espécie.

Diante das diversas teorias raciais elaboradas no decorrer do século XIX, e aqui apresentadas, podemos perceber que, em sua essência, estavam presentes elementos políticos e ideológicos que davam sustentação à existência de um mundo hierarquizado. Violentamente, essas teorias foram interpretadas e utilizadas no massacre de populações, considerando apenas a defesa e a manutenção da superioridade política e social de uma elite branca que estava no poder. O mais assustador nessa discussão é que a escala de valores

dada às raças ainda permanece arraigada no seio da formação social brasileira, sendo fator fundamental de nossa dominação de classe, dividindo e dificultando a união de diversos setores da classe trabalhadora.

Diante disso, muitas pessoas ainda acreditam que os negros não são “apresentáveis”, por isso são inferiores aos brancos, e devem ocupar um lugar específico, sem possibilidade de mobilidade na sociedade. Assim, as marcas deixadas pela antropometria, pelo mito do “sangue puro”, pela classificação da espécie humana através da cor da pele e pelas características morfológicas (ou seja, a raça no sentido biológico, noção já desconstruída cientificamente) ainda persistem nas atitudes de grande parte da população mundial. E nessas atitudes, percebemos a manifestação do *racismo*, fruto da construção histórica de raça.

Ora, o termo *racismo* nasceu por volta da década de 1930, com o objetivo de denunciar o racismo científico, que defende a idéia de que a raça determina a cultura (SEYFERTH, 2002). Na visão dessa autora, “como conceito, *racismo* diz respeito às práticas que usam a idéia de raça com o propósito de desqualificar socialmente e subordinar indivíduos ou grupos, influenciando as relações sociais” (p. 28). Nessa perspectiva, o racismo é uma ideologia que atinge não somente a população negra, mas todas as populações (judeus e árabes, por exemplo) que em diferentes épocas e contextos são tratadas de forma diferenciada e desigual.

Além disso, o *racismo* é produzido e reproduzido através da dinâmica das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. A partir da crença da superioridade racial, determinadas pessoas, individualmente ou em grupo, tentam dominar aqueles que para eles são racialmente inferiores, tentando impor a sobreposição de sua cultura sobre as demais. O *racismo* atua também na crença do poder, da autoridade, do controle que um grupo que se vê como superior acredita ter sobre os outros. Sob este ponto de vista, o *racismo* esteve presente nas narrativas das professoras entrevistadas, em destaque no ambiente de trabalho. Por isso, utilizarei a denominação *racismo institucional* (Cashmore, 2000), para comentar esse tipo de atitude.

Para compreendermos melhor o significado do *racismo institucional*, bem como as maneiras que ele se realiza, recorro a uma das falas da professora Lourdes Brazil, em que ela relata algumas situações vividas no espaço de trabalho:

Um dia quando eu estava mudando de setor, me mandaram para a assistente social como uma funcionária problemática. E aí eu levei um

susto muito grande e falei: ‘gente, o que quê vai acontecer comigo?’ E aí eu comecei a ver, porque todas aquelas questões de discriminação, de racismo, estavam embutidos ali. Tinha sempre uma chefe autoritária, uma chefe abusada, que dizia umas tantas coisas, que eu respondia, e eu fiquei com a fama de brigona, de encrenqueira, que não me relacionava bem com as pessoas, que eu era uma pessoa difícil, que eu era isso, que eu era aquilo. ‘Gente, daqui a pouco vão me internar, eu sou maluca!’ (p. 13).

Para Lourdes Brazil, naquele período, ela foi vista como uma “funcionária problemática”, porque as situações a que era exposta fez com que ela mudasse várias vezes de setores, em busca de um lugar onde fosse aceita, compreendida e, acima de tudo, respeitada. Ela relata que, numa dessas transferências, a encaminharam para um determinado setor da instituição onde trabalhava, para gerenciar um projeto, já que tinha concluído o curso de economia. No entanto, no primeiro dia de trabalho, o chefe do setor a colocou apenas para separar correspondências. Ou seja, ele não quis nem saber qual era a qualificação dela, se tinha formação superior, nem mesmo a função que lhe foi designada a ocupar naquele setor.

E a sua reação não foi diferente das outras que deram origem à sua denominação de “funcionária problemática”. Ou seja, ela, simplesmente, não atendeu à “ordem” do chefe, já que não era aquela a função que lhe foi designada. Outro aspecto percebido por Lourdes Brazil, naquela situação, foi o fato de ela ter sido encaminhada à assistente social. Para ela, essa atitude, por parte da instituição, confirmou a situação de racismo a que ela estava sendo submetida. Na sua percepção, o auge do racismo evidenciou-se naquele momento. Como descreve, a assistente social lhe fez “um monte de perguntas cretinas. E as fichas foram caindo [...] Eu estou sendo discriminada, eu estou sendo perseguida [...] Eu não sou problemática, eu simplesmente reajo às coisas que as pessoas fazem!” (p. 14).

Esse relato exemplifica uma das maneiras de concretização do *racismo institucional*, que se manifesta nas instituições públicas de forma explícita ou não, emperrando a superação das desigualdades entre pessoas negras e brancas. Para Cashmore (2000), o *racismo institucional* “se refere às operações anônimas de discriminação em organizações, profissões [...] É anônima à medida que os indivíduos podem negar a acusação de racismo e se abster da responsabilidade” (p. 469). Nesse sentido, Lourdes Brazil percebia que a forma de tratamento recebida pela instituição, embora de forma sutil e/ou camuflada, tinha conotação racista. Mas, ela não tinha como apresentar provas concretas diante da sutileza dos fatos.

Todos os tipos de *racismo* são prejudiciais, seja ele individual, cultural, ambiental ou institucional, pois essa prática acirra as desigualdades entre as populações, limitando os direitos, as escolhas e a ascensão social dos grupos historicamente discriminados. Compactuo com a citação de Todorov (1993) que diz que “o racismo é um comportamento antigo e, provavelmente, universal” (p. 107). Mas, como ele se fundamenta numa falsidade científica, é possível desmontá-lo. Acredito na possibilidade de construirmos uma sociedade onde todos tenham oportunidades iguais e direitos garantidos, que as diferenças raciais, de gênero e de classe deixem de ser obstáculos à inserção de pessoas negras no trabalho, na educação, nos serviços de saúde, nas atividades culturais e sociais etc.

Penso também que essa conquista, ou a realização dessa aspiração, dependerá da conscientização e do engajamento de toda a sociedade brasileira nessa causa. Se não houver uma compreensão da coletividade dos efeitos nocivos que o racismo vem causando, secularmente, a população negra permanecerá à margem de benefícios e oportunidades que é direito de todos e não apenas de uma classe privilegiada. Além disso, combater as desigualdades raciais é fazer com que a sociedade reconheça, também, as conseqüências para si própria, pois grande parte do seu potencial de desenvolvimento é hoje reprimida. Infelizmente, a sociedade brasileira não valoriza a grande participação econômica, cultural e social da população negra na construção do país. Por isso, é necessário continuarmos a luta, em prol da desnaturalização do racismo em nossa sociedade.

Como sabemos, as práticas do racismo se concretizam nos distintos processos de discriminação racial e, neste universo há algumas peculiaridades reveladas, na sociedade brasileira, a partir de sua prática que não podemos desconsiderar. Por isso, no próximo item, apresentarei alguns elementos contidos neste tipo de discriminação referentes aos traços fenotípicos, sobretudo a cor da pele, já que os depoimentos das professoras entrevistadas apontaram pontos importantes sobre essa característica.

2.5. Negro de pele escura, negro de pele clara

(Abayomi)

O que quê acontece na minha família? *Eu sou negra mesmo, negra assim, vulgarmente falando, eu tenho a pele preta, e as minhas irmãs eram chamadas de amarelinhas, porque elas têm o tom, aí é o pardo mesmo. Então, existia essa brincadeira na família: “quem é negro”? “Quem é amarelo”? Então, amarelo é o mais claro, que se assemelha mais ao índio e ao*

branco, e eu a negra que puxei a minha avó. E na infância [...] as pessoas sempre achavam que eu era a mais “feinha” (p. 2)²³.

O debate sobre raça/cor que vem sendo apontado no decorrer deste estudo dá destaque a uma das principais características que distingue a população negra da população branca na sociedade brasileira, ou seja, a cor da pele. Essa característica foi evidenciada nas narrativas de todas as entrevistadas, especialmente nos depoimentos das professoras Mônica, Abayomi e Daise. No caso de Abayomi, a sua percepção a respeito da diferença de tratamento relacionada à cor da pele começou a ser aguçada no seu próprio ambiente familiar, já que é “filha de mãe branca e de pai negro, negro de pele escura” (Abayomi, p. 4). Além disso, a sua convivência foi mostrando que o tom da pele faz muita diferença nas relações cotidianas. Daise, por ser uma mulher negra “retinta”, como se autotransmite, também, sabe o que isso significa numa sociedade racista como a nossa. Para Mônica, essa marca também teve um peso muito grande na sua trajetória.

Os aspectos apontados pelas entrevistadas me instigam a abordar dois elementos cruciais no debate das relações raciais na sociedade brasileira: 1) a quantidade de melanina contida na pele negra; e 2) os critérios de classificação racial adotados no Brasil. O primeiro, por sua vez, revela o nível da discriminação racial sofrida, conforme depoimento de Mônica. Na sua percepção, a “feição” que lhe era denominada estava inter-relacionada com a tonalidade da sua pele. Ela era percebida de forma diferenciada, estigmatizada. E, como relata, essa rejeição nem sempre era explícita, mas ela a sentia “na pele”, através da sutileza dos olhares e das atitudes. Em sua opinião, essa discriminação sofrida, desde criança, trouxe-lhe consequências que ainda persistem na vida adulta, interferindo incisivamente na construção de suas identidades racial e de gênero, conforme comenta: “a minha única dificuldade nessa percepção enquanto mulher negra, que até hoje me influencia é a questão da beleza da mulher negra. Eu acho que isso sim recheou a minha vida de problemas e fantasias, porque a gente cresce ouvindo que negro é feio” (p. 1).

Já Daise, ao comentar sobre o significado de ser negra da pele “retinta” numa sociedade racista, faz questão de retomar uma das situações que vivenciou na infância quando indagou à mãe se um banho com água sanitária tornaria a sua pele clara, branca. Esse desejo, manifestado pela entrevistada, em querer mudar a cor da sua pele para evitar rejeições e constrangimentos nos leva à reflexões importantes sobre a violência racista imposta sob o corpo negro. Para Costa (1983), “ser negro é ser violentado de forma constante, continua e

²³ Grifo meu.

cruel [...] por uma dupla injunção: o de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (p. 2).

Essa violência é compreendida pelo autor como uma tentativa de destruição da identidade das pessoas negras, já que o padrão racial estabelecido social e historicamente coloca o fenótipo branco como ideal. Muitas vezes, a pessoa negra, de forma brutal, busca mudanças no seu corpo para adequar-se a esse padrão social idealizado, tentando construir um projeto identificatório que não combina com as especificidades biológicas do seu corpo, ou seja, “o sujeito negro, possuído pelo ideal do embranquecimento é forçado a querer destruir os sinais da cor do seu corpo...” (Costa, 1983, p.3).

Outra confirmação sobre a inter-relação entre a tonalidade da pele e a discriminação racial aparece na fala de Abayomi quando ela menciona a cor da pele do seu pai e da sua avó:

[...] Essa minha avó adotiva também é negra, negra de pele escura. Porque o marcar [ênfatisar] de ter pele escura, porque em Sergipe também, ao longo de minha vida eu fui percebendo como isso faz diferença em alguns momentos. O fato de ser negro de pele escura, ou negro de pele clara... (Abayomi, p. 1).

Vários acontecimentos que confirmam essa idéia foram apresentados pela entrevistada; porém, destacarei apenas um deles por ser mais ilustrativo. O fato narrado por Abayomi ocorreu quando foi contratada para lecionar na escola do interior, onde cursou o Ensino Fundamental. Os seus primos estudavam nessa escola. Porém, a sua tia, ao saber que era ela que iria substituir a professora que lecionava anteriormente, resolveu tirá-los da escola. Para Abayomi, essa foi uma atitude preconceituosa, pois a outra professora, na visão da tia, era mais clara do que Abayomi e tinha o cabelo menos crespo, ou seja, “era uma negra de pele clara e cabelo completamente liso” (Abayomi, p. 29). E isso para a sua tia fazia muita diferença, a ponto de deixar os filhos sem estudar durante um ano.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Nogueira (1998) sobre as relações raciais no Brasil, a partir da análise do preconceito de “marca” ou “de cor” e do preconceito “de origem” em Itapetininga, município de São Paulo, confirma a inter-relação entre as características fenotípicas e às diversas formas de discriminação racial. Neste estudo, o autor utiliza tal tipologia para comparar como o preconceito racial se manifesta nas sociedades brasileira e americana. No caso do Brasil, o preconceito é qualificado pelo autor como de “marca” ou “de cor”, pois os critérios de discriminação são baseados na aparência (nos traços fenotípicos); já nos Estados Unidos, o que é mais expressivo é a ascendência, por isso o qualifica como preconceito “de origem”. Afirma ainda Nogueira (1998) que a forma de discriminação manifestada no Brasil “opera antes pela preterição do que pela exclusão. É

ambivalente, pois ao fenótipo se misturam outros princípios classificatórios, tais como o pertencimento de classe e a distância social...” (p. 17).

Assim, o preconceito é de “marca racial” ou “de cor”, “por não implicar uma exclusão ou segregação incondicional dos membros do grupo discriminado, e sim uma preterição dos mesmos, quando em competição com indivíduos do grupo discriminador” (p. 243). E nessa competição, aquela pessoa que apresentar os traços brancos mais definidos terá mais chance de ocupar determinadas posições. A esse respeito, Abayomi comenta que uma pessoa com características fenotípicas negras mais acentuadas está mais propícia a ser impedida de ser admitida em empregos, ou a ocupar certos cargos ou posições sociais, como ocorreu quando pretendia participar do desfile em comemoração à Independência do Brasil, como porta-bandeira.

Em Sergipe até hoje você tem como grande evento o desfile de Sete de Setembro [...] Eu era muito alta. Com quinze anos eu já tinha quase que a altura que eu tenho hoje, e era muito magra, alta e magra. E, normalmente os alunos altos eram escolhidos para ser porta-bandeira. O pelotão de porta-bandeiras era formado por alunos bem altos. E aí eu lembro que eu queria desfilar e queria desfilar de porta-bandeira. E ninguém da zona rural saía nessa..., porque era escolhida, os professores convidavam individualmente [...] E aí, eram escolhidos aqueles para formar um pelotão bonito [...] que tinham o perfil combinado. Eu lembro que eu fui perguntar à menina da secretaria... Ela disse: “não tem mais vaga não, já está completo”! Para mim foi uma frustração muito grande. Quando eu me tornei professora, aí você passa a analisar um pouco mais isso e vê qual o contexto daquilo: quem era escolhido pra ser porta-bandeira? Não era gente da zona rural, não era gente que tinha cabelo crespo, não era gente de pele..., não eram os negros da escola. Já que a questão ali era o perfil, era um pelotão de frente considerado bonito (Entrevista n. 1, 2005, p. 25)²⁴.

Nesse caso, Abayomi foi nitidamente preterida, pois ao procurar a secretária para informá-la de tal pretensão, logo foi comunicada da ausência de vagas. Ou seja, para ser porta-bandeira, carregar o estandarte da escola, era necessário preencher alguns requisitos pré-estabelecidos pela própria escola, que, de acordo com Abayomi, era ter pele clara, cabelos lisos; enfim, não ser negra, e sim ser “bonita”, conforme o padrão de beleza dominante. Essa situação, dentre várias outras, demonstra que há uma inter-relação entre as *marcas fenotípicas* e os princípios *classificatórios e seletivos*, que é o segundo elemento contido no debate sobre as relações raciais na sociedade brasileira.

No Brasil, esse debate sobre a classificação racial da população gera muita polêmica, principalmente, pela dificuldade em se dizer quem é *negro* no Brasil. Em relação ao uso e

²⁴ Grifo meu.

definição do termo *negro* no Brasil, na percepção de Rosemberg (2003) “o significado desse termo passa diretamente pela visão de quem o utiliza, isto é, para se compreender as versões existentes do termo *negro*, necessitamos saber quem o emprega” (p. 109). Segundo a autora, o movimento negro utiliza o termo fazendo referência à população brasileira descendente de africanos (pretos e pardos), para designar uma população que possui os mesmos traços culturais que possam identificá-la. Pesquisadores sobre as relações raciais na sociedade brasileira também utilizam o termo *negro*, mas não no sentido racial, político e cultural empregado pelo movimento negro.

A complexidade do uso do termo negro no Brasil é percebida também por Guimarães (2005), especialmente no uso do IBGE para classificação racial brasileira. Nas pesquisas do IBGE, as pessoas são agrupadas em cinco categorias: “brancos”, “pretos”, “pardos”, “amarelos” e “indígenas”. Conforme aponta o autor, a classificação “pretos e pardos” é utilizada por alguns pesquisadores sobre as desigualdades raciais no Brasil, de forma agrupada sob a denominação “negro”. Embora o autor concorde com essa designação, ele aponta problemas no seu uso devido à arbitrariedade em relação à identidade cultural e social, “ou seja, não reflete o número, muito menor, daqueles que se definem socialmente como negros [...] Na verdade, nem a cor nem a raça são atributos definíveis com precisão” (p. 207). Talvez, seja este o principal problema da classificação racial adotada no Brasil.

Guimarães (2005) também concorda com o pensamento de Nogueira (1998) sobre a classificação racial adotada na sociedade brasileira, marcada pela aparência física: cor da pele, espessura dos lábios ou dos cabelos... Esses traços visíveis são mais propícios à discriminação do que qualquer um outro, como a altura, por exemplo.

Outros/as autores/as, como Seyferth (1995), apesar de concordar com o pensamento dos autores supracitados, apresenta algumas observações, especialmente, sobre a tipologia estabelecida por Nogueira (1998) quanto ao “preconceito de marca” ou “de cor” e “preconceito de origem”. A autora comenta que a idéia de origem também se faz presente na sociedade brasileira. Ela acredita que o autor não quis demonstrar rigidez ao apresentar tal tipologia, concordando que no Brasil a aparência exerce maior influência. Mas, para ela, não é só o fenótipo que acirra as desigualdades raciais evidentes na sociedade brasileira, “a idéia de origem, portanto, surge de forma indireta como marca racial, tanto quanto outra referência à hereditariedade que é dada por uma presuntiva “gota de sangue negro”, mesmo quando a aparência é branca” (p. 195).

A esse respeito, Abayomi, ao enfatizar o posicionamento dos filhos de um casal cujo pai é negro de pele escura e a mãe branca, traz contribuição importante para a compreensão de

como esses critérios classificatórios ocorrem na sociedade brasileira, acrescentando um outro ponto de vista em relação à afirmação de Nogueira (1998) em conformidade com o comentário feito por Seyferth (1995).

Na família mencionada por Abayomi, as identidades negras não eram negadas, “ninguém lá, mesmo sendo de pele mais clara por conta da mãe, se colocava como não-negro. Eram pessoas que se viam como negros porque eram filhos de negros” (Abayomi, p. 30), colocando, nesse caso, a origem como uma marca racial. Na percepção de Abayomi, a ascendência negra é vista de forma positiva, contrariando o que muitas vezes percebemos na sociedade brasileira: a negação das origens raciais devido à existência do preconceito e da discriminação racial. Ou seja, se uma pessoa aparenta características fenotípicas que a marque como branca, mesmo originariamente não sendo, ela pode se ver ou ser vista como tal. Na sociedade brasileira há essa possibilidade de se optar por tal identificação, mesmo tendo ascendência negra, já que, como afirma Nogueira (1998), o preconceito racial que prevalece é o de “marca” ou “de cor” e não de o de “origem, como na sociedade estadunidense. A esse respeito, Oliven (2007) acrescenta uma importante contribuição para um melhor entendimento da especificidade dos Estados Unidos. Ela diz que:

Um aspecto bastante específico na realidade estadunidense é a forma como são construídas as categorias relacionadas à cor dos indivíduos. Para ser considerado negro, basta ter um ancestral africano, é o que eles costumam se referir como *one drop rule*, ou seja, uma gota de sangue negro torna o indivíduo e seus descendentes negros. Isso gera um preconceito racial de origem [...] Para os estadunidenses, o mais importante na classificação racial é o genótipo, aqui, no Brasil, o que importa é o fenótipo (p. 32).

Outro aspecto importante que caracteriza o preconceito de origem é que “os dois grupos raciais – o discriminador e o discriminado – opõem-se e hostilizam-se reciprocamente como unidades sociais distintas. De um lado, há a opressão; de outro, ressentimento e desconfiança” (NOGUEIRA, 1998, p. 243). Nesse caso, o preconceito é inteiramente perceptível e há uma oposição nítida entre os dois grupos, sendo essa oposição demarcada pelo ódio e pela incompatibilidade mútua. Enfim, assumem-se como unidades sociais distintas.

Ainda de acordo com o autor supracitado, nos Estados Unidos e na União Sul-Africana o preconceito subsiste, independentemente das características ou marcas que definam o pertencimento racial apresentado pelo sujeito. Assim, uma pessoa que

aparentemente tenha olhos azuis, cabelos loiros e pele clara pode ser discriminada, caso a sua ascendência negra seja evidenciada.

Ainda a respeito da cor da pele, Seyferth (2001) apresenta outros comentários:

A cor da pele é um indicador de classe e *status*, a partir do qual se exerce a discriminação e é evocado o preconceito. A cor da pele é o indicador mais eficaz da condição de raça porque é também a base da maioria das classificações raciais, e deu origem às categorias mais gerais – branca, amarela, e negra – e a toda uma gama de categorias intermediárias que, no Brasil, incluem os mestiços. No imaginário popular, reforçado no Brasil pela ideologia do branqueamento, a cor da pele é a característica determinante da raça. Ao lado disso, temos uma simbologia associada as cores branca e negra que, por sua vez, reforçam os estereótipos raciais. Usualmente, a cor branca é o sinônimo de pureza e virtude, enquanto a cor negra é associada ao mal, à impureza, ao diabo, ao luto etc. (p. 4)

Os diversos aspectos apontados pela autora na citação acima possibilitará uma maior compreensão acerca da complexidade dos padrões de classificação racial empregados no Brasil, muitas vezes, interligado às questões de classe e *status*²⁵. Para compreender melhor essa questão, retomarei um dos relatos de Helena no qual o seu pai a compara com um dos primos, dizendo que ela tem consciência de que é “negra” e não “marrom bombom” ou “moreninha”, enquanto que o seu primo não tinha essa convicção. Helena comenta que as conversas sobre como o racismo se manifesta socialmente sempre estiveram presentes em sua família, desde criança, enquanto que na família do seu primo o assunto jamais era comentado.

Um elemento importante na composição familiar do seu primo é o fato de o seu pai ter cursado direito e ocupar um posto de delegado. Resumindo, era uma família de classe média, em que os filhos freqüentavam os melhores colégios da cidade, possuíam carros das melhores marcas, dentre outros benefícios concernentes à classe a que pertencia. Nesse ambiente, onde o status social parecia evidente, não se falava em racismo e, conforme narra Helena, o seu primo parecia não se sentir rejeitado. Ele só foi perceber o preconceito racial quando entrou

²⁵ Na ciência social moderna, o termo *status* é definido como a) posição num sistema social, envolvendo a expectativa de ação recíproca no que diz respeito a ocupantes de outras posições numa mesma estrutura; b) posição, no que diz respeito à distribuição de prestígio dentro de um sistema social e, às vezes por implicação, no que se refere à distribuição de direitos, obrigações, poder e autoridade dentro do mesmo sistema – como as expressões alto *status*, baixo *status*; c) posição alta, no que interessa à distribuição de prestígio dentro de um sistema social, como na expressão candidato a *status*. Por extensão livre desse uso, *status* é às vezes empregado como sinônimo de prestígio ou honraria [...] Para Weber, classe e *status* afinal estão intimamente relacionados, a primeira tendendo a ser importante fator determinante do segundo. No uso recente, o conceito de *status* tem mostrado uma tendência a se divorciar dessa conexão com classe, e a firmar-se no sentido de luta pelo prestígio dentro da classe média, evitando assim os problemas da relação entre classe e *status* [...] Usado assim, *status* significa posição alta no *continuum* de prestígio, como por exemplo, na obra de V. Packard, *The status seekers* (New York, Mckay, 1959). (MORA, 1998, pp. 1180-1181).

para a escola de cadetes, na aeronáutica, “pois foi impedido de entrar nas cantinas sociais, apelidaram-no de ‘feijão’, além de cuspirem na sua comida” (Helena, p.6). Afirma ainda Helena que “ele vai se descobrir negro lá. E ele que era o *bam bam bam* da rua! E aí ele volta e descobre também que o pai da namoradinha dele aqui não queria que ele namorasse a filha porque ele era negro. Então, foi uma descoberta muito dolorosa pra ele” (pp. 6-7).

O fato do primo de Helena pertencer a uma família de classe média, com status social reconhecido, não o livrou da discriminação racial, já que as suas características fenotípicas o marcavam como negro. As manifestações racistas percebidas por ele no novo ambiente de formação educacional e profissional demonstraram que, para os/as negros/as “ a mobilidade social ascendente não apaga por inteiro as marcas raciais mais óbvias nem mesmo quando elas podem desaparecer por obra da natureza ou da tecnologia” (SEYFERTH, 1995, p. 195).

Tecendo algumas reflexões sobre o assunto em debate a partir da percepção da autora, penso que a condição de classe e de *status* do primo de Helena pareceu “camuflar” a evidência do racismo apenas durante um período de sua trajetória, pois numa sociedade em que o preconceito de cor é mais influente, nem sempre o dinheiro e a educação embranquecem. O fato de ele ser filho de delegado, ter alto nível de formação educacional e possuir bens materiais não modifica a sua cor, ou seja, “nem mesmo a posição ou a ascensão social (e a riqueza) tem o poder de atenuar ou anular preconceitos arraigados. Na lógica perversa do “paternalismo racial”, o negro rico está fora do lugar” (SEYFERTH, 1995, p. 194). Isso demonstra a dificuldade em atenuar ou suprimir o estigma da raça que atribui aos/às negros/as os lugares de menor prestígio social no Brasil.

Por traz dessa discussão sobre os critérios de classificação racial e a quantidade de melanina existente na pele negra está a influência de uma ideologia racista, fortemente arraigada na sociedade brasileira, sustentada pelo mito da superioridade e da supremacia racial. Esse significado dado à cor da pele, a ponto de levar uma pessoa a ser discriminada por causa da quantidade de melanina da sua pele, só tem valor social numa sociedade que sustenta essa ideologia racista.

Assim, o preconceito de marca ou “de cor” é inculcado em todas as pessoas, brancas e negras, desde a tenra idade, pois é nessa fase que começam a aprender a valorizar a “cor clara” e os demais traços “caucasóides”²⁶ e a menosprezar a cor escura e os demais

²⁶ De acordo com Cashmore (2000), o termo caucasiano “foi introduzido por J. F. Blumenbach, em 1795, para designar uma das ‘cinco principais variações da espécie humana’. Os europeus foram classificados como caucasianos. A escolha do nome deveu-se ao fato de Blumenbach ter acreditado que a região do Cáucaso, especialmente seu declive ao Sul, produzira a mais bela raça de homens, tendo sido, provavelmente, o lar dos primeiros seres humanos. Para ele, os primeiros homens eram de pele branca, já que era mais fácil os brancos

traços “negroídes” (Nogueira, 1998). Nessa fase é comum, especialmente na escola, a atitude de crianças se expressarem por meio de xingamentos ou “brincadeiras” que anunciam o que pensam a respeito das pessoas que apresentam características que as identificam como negras. Os provérbios, os ditados populares, as sátiras, enfim, outras formas de comunicação também contribuem de forma intencional ou não para que o fenótipo negro seja visto como algo depreciativo, por vir repleto de estigmas e estereótipos raciais.

No próximo capítulo, essa discussão será aprofundada, pois apresentarei depoimentos da professoras entrevistadas sobre as manifestações racistas presentes no ambiente escolar, em que o destaque é dado aos xingamentos e aos apelidos ligados à cor da pele e ao cabelo crespo. As formas de enfrentamento da escola e da família a essas manifestações preconceituosas também são apontadas pelas professoras. Outras questões também serão discutidas, como o “otimismo pedagógico”, que tem como foco a educação como forma de romper com a pobreza e com a miséria e as referências familiares e não familiares no processo de constituição das identidades raciais, de gênero e de classe.

tornarem-se morenos do que o contrário. As outras quatro ‘principais variações’ eram mongóis, etíopes, americanos e malaios. O termo caucasiano continuou a ser usado para designar pessoas brancas até o século XX, apesar de não haver mais qualquer justificativa científica para a prática” (p. 120).

3. ENFRENTANDO O RACISMO NA ESCOLA

No primeiro dia de aula eu conheci o que era racismo e discriminação, porque nenhuma criança queria sentar ao meu lado. E eu não sabia o porquê.²⁷

A citação acima nos encaminha a discussão acerca do racismo e da discriminação racial presentes na escola. Como afirma Paixão (2003), “o fator escolaridade guarda uma íntima relação com a questão racial” (PAIXÃO, 2003, p. 115), tanto no sentido de acesso e permanência, quanto na forma de tratamento dispensada aos/às estudantes negros/as.

No que se refere à exclusão da população negra no processo educacional, sabemos que esta prática é histórica, ocorrendo desde o período escravocrata, quando apenas alguns abolicionistas se preocupavam com essa questão. Pois, ainda que conste na constituição de 1824 que a instrução primária teria que ser gratuita a todos os cidadãos, isto não ocorria, já que apenas as pessoas pertencentes à classe branca dominante é que tinham acesso à formação educacional.

Além disso, conforme Cunha (1999) em janeiro de 1837, foi sancionada lei no Rio de Janeiro, destinando a regulamentação dos direitos à instrução pública primária, determinando nos parágrafos 1º e 2º do artigo 3º, a proibição de freqüentar as escolas públicas “todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas; os escravos e os pretos africanos, ainda que livres ou libertos” (CUNHA, 1999, p. 87). Com o passar do tempo, de forma não tão explícita como constava na lei, a população negra continuou à margem das oportunidades educacionais, como afirma Siss (2003):

No início do século XXI, se a exclusão dos afro-brasileiros do nosso sistema educacional não é legalmente expressa, ela se atualiza através da

²⁷ Relato da professora Lourdes Brazil (Entrevista n. 5, p. 2).

inserção subordinada e precarizada dos membros desse grupo racial ao sistema de ensino, o que equivale a mantê-los subalternizados frente ao grupo racial branco (p. 14).

Embora muitos anos tenham se passado, as dificuldades de inserção da população negra no sistema educacional permanecem, porém com outros significados. A baixa escolaridade desta população está conectada aos percalços enfrentados tanto na entrada quanto na permanência no sistema educacional. A maioria das famílias negras está concentrada na classe trabalhadora que, por sua vez, sofre as conseqüências oriundas do capitalismo que, no seu processo de reprodução, gera grandes desigualdades sociais; desemprego, pobreza e miséria, fome, concentração de renda, degradação da qualidade de vida, violência etc.

O relatório mundial do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), divulgado no dia 27 de novembro, de 2007, confirma estas desigualdades. De acordo com Flávio Comin, assessor especial do PNUD, a distribuição de renda, de educação e da saúde no país não é igual. As famílias mais pobres têm poucas oportunidades de trabalho, e quando as têm, o que recebem mal dá para o precário sustento. Essa situação pode fazer com que os pais não se sintam motivados para estimular os seus filhos a freqüentar a escola. Assim, a iniciação ao trabalho, desde a infância, também é comum nessas famílias, já que, para os pais, esta é uma alternativa imprescindível à sobrevivência da família, como nos confirma Silva (1988).

A escolarização que é oferecida a essas crianças, medida tanto em seus aspectos quantitativos, quanto qualitativos, é precária [...] A segregação espacial, a necessidade do trabalho precoce expõem a criança pobre a uma escolarização menos intensa, mais instável e de pior qualidade do que aquela oferecida à população mais favorecida. O resultado neste processo é a acumulação de desvantagens, redundando numa realização escolar da criança pobre muito abaixo do aceitável, mesmo se levando em consideração as notórias deficiências de ensino, público ou particular, em nosso país. (p. 87)

Nesse sentido, por um lado, estudar, freqüentar a escola pode não apresentar muito significado na vida de muitas pessoas negras, tornando-se algo secundário. Apesar disso, algumas conseguem chegar à escola, mas não conseguem permanecer, “seja pelos livros didáticos e currículos escolares eurocentrados, hostis e indiferentes à população afro-brasileira – bem como a sua história, a sua cultura – seja por professores mal preparados e ambientes escolares preconceituosos” (PAIXÃO, 2003, p. 116).

Outro aspecto que deve ser considerado nesta discussão é o fato de as melhores oportunidades de emprego estarem voltadas às pessoas brancas. Esse elemento serve como desestímulo para pessoas negras elevarem os seus níveis de ensino. Para essas pessoas, conscientes dessa marginalização racial, não adianta ter uma boa formação educacional, se no momento de ingresso no mercado de trabalho o que lhes restam são apenas vínculos empregatícios instáveis e precários. Todos esses aspectos justificam a falta de motivação apresentada por alguns pais e, conseqüentemente, por algumas crianças negras que conseguem entrar na escola.

Por outro lado, há muitas famílias negras que estimulam os/as seus/suas filhos/as a freqüentar a escola, como se esta fosse a única forma de sair da pobreza e ascender social e economicamente, como ocorreu com as famílias das professoras negras entrevistadas, conforme veremos em seguida.

Sabemos, ainda, que as crianças negras ingressam mais tardiamente na escola, sendo o índice de evasão e de repetência entre elas bem maiores do que ocorre com as crianças brancas. Estudos realizados por Marcelo Paixão, pesquisador do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sobre as desigualdades raciais entre brancos e pretos apontam o percentual de desvantagem educacional das crianças negras comparado com as brancas. Em 2006, estes estudos mostram que metade das crianças negras entre sete e dez anos de idade não freqüentava o nível de ensino esperado para a idade que tinham, isto porque estavam fora da escola, tinham sido reprovadas ou abandonaram os estudos por algum motivo.

Ao analisar a taxa de adequação ao sistema de ensino, ou seja, se a criança encontra-se na escola e na série correta, Paixão (2008), mostra que, em 2006, 62,2% das crianças brancas estão adequadas; e entre as crianças negras o índice é de 52,2%, uma diferença de dez pontos percentuais. Essa análise refere-se às crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, que possui entre sete a dez anos. No que se refere ao segundo ciclo do ensino fundamental, de crianças entre dez a quatorze anos, esse mesmo indicador diz que os índices são de 49,8% para crianças brancas e 33,1 entre as crianças negras. Já dos quinze aos dezessete anos, entre os brancos, 37,4% estão adequados e entre os negros esse número se reduz a 19,3%, mostrando que, em cada dez crianças negras nessa faixa etária, oito estão fora da escola ou estão estudando na série errada. (BENONI, 2008).

Esses indicadores apresentados confirmam as desigualdades sócio-raciais presentes na sociedade brasileira, em que a população negra encontra-se, geralmente, em desvantagem.

Entre os inúmeros motivos que contribuem para a repetência, o abandono escolar, ou até mesmo que as crianças negras permaneçam fora das instituições de ensino formal, temos o trabalho precoce aos quais estas crianças, geralmente, são submetidas. Essa situação foi relatada pela professora Abayomi, que só teve a oportunidade de entrar na escola aos 10 anos de idade devido às precárias condições socioeconômicas de sua família. Pois, enquanto os pais saíam para trabalhar, ela, por ser a mais velha, ficava responsável pelo trabalho doméstico da casa, inclusive pelos cuidados dos irmãos mais novos. Assim, freqüentar a escola era o seu grande desejo, especialmente pelo contato que tinha com outras crianças que já haviam conquistado esse objetivo:

... Eu lembro que a filha da vizinha foi para escola, começou a estudar aos sete anos. Eu fiquei louca para ir para a escola, porque ela chegava e contava as coisas da escola, falava que era bom, que ela tinha feito dever, mostrava os cadernos, e eu ficava com muita vontade de ir [...] Quando nós chegamos em Sergipe, a primeira coisa que a minha mãe fez foi comprar um caderninho, lápis e me levar para escola do povoado vizinho... (pp. 6-7).

Conseqüentemente, chegar e permanecer na escola pode ser uma aspiração não só de Abayomi, mas de milhares de meninos e meninas negras. Porém, transformar essa aspiração em realidade é uma tarefa bastante penosa, visto que, além de terem que enfrentar os problemas socioeconômicos, ainda são perturbados/as pelo racismo e pela discriminação racial, tão presentes no espaço educacional. Os conflitos raciais que foram relatados por mim, ao contextualizar este estudo, também estiveram presentes na vida das professoras entrevistadas, especialmente na escola.

Sabemos que tais constrangimentos vivenciados por nós, negras e negros, podem interferir negativamente na construção de nossas identidades raciais, pois são situações em que geralmente tentam nos inferiorizar, de forma consciente ou inconsciente. Os depoimentos das professoras Abayomi, Daise, Helena, Lourdes Brazil e Mônica, que acompanharemos, nos trazem reflexões interessantes acerca das relações raciais na escola e na família. Mostram formas distintas e/ou semelhantes de enfrentamento do racismo nestes espaços sociais, em destaque, na escola.

A professora Abayomi, ao expor a sua trajetória escolar, fala sobre alguns acontecimentos daquele período: “uma das coisas que eu me lembro bem que era recorrente é o fato de ser xingada de neguinha, ou neguinha de cabelo de farofa” (Entrevista n. 1, 2005, pp. 2-3). Ela diz também que os xingamentos referiam-se acima de tudo ao tipo de cabelo, que em sua opinião é “um referencial muito forte”. Ao somar essa questão com outras

expressões também agressivas, Abayomi, na narração abaixo, apresenta um dos motivos que a instigou a brigar pela única vez na escola no período de primeira a quarta série do Ensino Fundamental.

Eu briguei com um menino porque ele me chamou de “*cu preto*”. Ele já tinha me chamado antes de “*cabelo de farofa*”, de “*cabelo de bombril*”, e no dia que ele me chamou de “*cu preto*”.... Então, aquilo para mim entornou o caldo, e isso foi no recreio, era uma ocasião em que eu já saía, e eu ficava com algumas meninas porque eu acabei me destacando naquela fase..., no começo eu não saía para o recreio, ficava na sala lendo e desenhando. Algumas colegas vinham para sala também e ficavam admirando o que eu estava desenhando e pediam para eu desenhar no caderno delas. Aí eu desenhava, e aquele menino mexia muito com essa história de xingar, de me chamar de “*cabelo de bombril*”, de “*cabelo de farofa*” e quando ele pedia para eu desenhar para ele eu não desenhava, ficava com raiva e dizia que não ia fazer. Então ele continuava cada vez mais me apelidando. E na ocasião que eu saí, as meninas me chamaram, nós fomos para baixo da mangueira e aí ele me chamou de “*cu preto*”, *eu o peguei, o derrubei e coloquei o pé no pescoço* dele. Aí as colegas foram chamar a professora. A professora veio, e aí nós paramos! Eu saí, tirei o pé do pescoço dele e ela nos chamou para conversar. (p. 10).²⁸

Naquele momento da vida de Abayomi, ser afrontada por meio de palavras insultuosas tornou-se algo não somente ofensivo, mas constrangedor. Era preciso fazer alguma coisa para que aquele episódio não se perpetuasse. Bater no colega foi a solução que ela encontrou para expressar o sentimento de raiva que desabrochava diante daquele acontecimento. Ela acreditava que aquele seria o melhor caminho para dar um fim àquela situação incômoda e conquistar o respeito do colega.

Esta e outras manifestações racistas nos confirmam que, histórica e culturalmente, a cor da pele e o tipo de cabelo transformaram-se em marcas de inferioridade. Essa perversa construção ideológica de que o negro é inferior, é feio, sobretudo por possuir cabelos crespos e pele escura perpassa toda a sociedade brasileira. Ofender a criança negra, conforme relato das entrevistadas, através de expressões simbolicamente ofensivas e depreciativas, tornou-se uma prática rotineira no espaço escolar. Isto ocorre, especialmente, nos primeiros anos escolares do ensino fundamental, onde as crianças, por serem mais espontâneas, dizem o que pensam, sem ponderar as conseqüências que as suas palavras poderão acarretar. Já a partir da quinta série, a prática racista permanece, porém de forma sutil, conforme nos aponta a professora Mônica em seu depoimento.

²⁸ Grifo meu.

Nesse sentido, o comportamento de Abayomi frente à discriminação racial sofrida na escola nos deixa algumas indagações. Como entender a atitude da entrevistada diante da discriminação racial vivida? Quais motivos levaram-na a utilizar a agressão física? Qual a reação das outras entrevistadas frente a ocorrências discriminatórias? E a escola e a família, como enfrentam esse tipo de reação revelada por Abayomi e pelas demais entrevistadas? A escola costuma tomar alguma atitude em relação ao comportamento daqueles/as crianças não-negras que provocam as crianças negras, discriminando-as? Qual/quais? Ou silenciam?

A atitude do colega de Abayomi, ao depreciá-la por causa de suas características fenotípicas, mostra uma das formas de concretização do racismo na instituição escolar. Porém, a maneira como a sua professora interveio no conflito entre ela e o colega não é algo comum, pelo menos na maioria das escolas, segundo Abayomi:

A professora veio e aí nós paramos! Eu saí, tirei o pé do pescoço dele e ela nos chamou pra conversar. E a conversa, isso que eu acho que é um diferencial [...] foi saber por que eu tinha feito e saber o quê que ele tinha feito também, porque que ele tinha me apelidado. E aí ele disse que tinha me apelidado porque eu não quis fazer uma coisa pra ele, que eu não gostava dele [...] que ele estava com raiva de mim também. E a forma como ela conduziu, no caso, eu não me lembro muito bem as palavras, *mas eu lembro que eu não me senti sozinha sendo chamada à atenção*. Ele estava sendo questionado também, porque ele tinha errado antes de mim em relação a isso. Então, é uma forma que eu acho também que não me deixava sentir sendo injustiçada, no caso, pelo adulto, que era a professora. Até hoje eu digo que, profissionalmente, a pessoa mais importante em toda a minha trajetória é essa professora, a Dona Ana, por conta disso (Entrevista n. 1, 2005, p. 11).²⁹

Para Abayomi, D. Ana deixou marcas positivas por ter demonstrado uma compreensão não tão habitual em relação a estas brigas, tão freqüente no ambiente escolar. Ou seja, a professora interveio de uma maneira que elevou a auto-estima da aluna negra, como ela mesma diz: “como professora e como profissional eu acho que isso ajuda, positiva a trajetória do aluno, coloca o aluno como sujeito, faz ele se fortalecer” (p. 12).

Ao tomar como referência a fala da professora Abayomi e estudos desenvolvidos por Cavalleiro (2000), Medeiros (2001), (Lima, 2006), Castro & Abramovay (2006), dentre outros/as, que abordam a questão, percebo que não é essa prática que tenho presenciado, pelo menos nas instituições escolares em que eu tive a oportunidade de observar. Ao invés de a escola levar os/às alunos/as e as demais pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem a “questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que

²⁹ Grifo meu.

foram introjetados neles pela cultura racista na qual foi socializada” (MUNANGA, 2000a, p. 9), ela tem agido de forma contrária. Ou seja, tem estimulado, (in) conscientemente, a permanência do racismo na escola.

Um exemplo desta prática foi constatado por Cavalleiro (2000) numa pesquisa realizada na educação infantil, onde procurou acompanhar o processo socializador suscitado pela escola e pela família, tendo como referência a questão étnico-racial. A pesquisa foi desenvolvida numa escola municipal de educação infantil (EMEI), situada na região central de São Paulo. A autora, inicialmente, em seu exercício profissional com a educação infantil e, posteriormente, com a investigação realizada nesta escola, percebeu que as crianças brancas apresentam um “sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo a cor da pele” (CAVALLEIRO, 2000, p. 10). Enquanto isso, as crianças negras apresentam uma identidade negativa e, conseqüentemente, uma baixa auto-estima, sentindo-se inferiorizadas por serem negras.

Diante disso, os/as professores/as, por não saberem lidar com tal problemática, na maioria das vezes, preferem silenciar. Em outras situações, estimulam a desarmonia entre os colegas, incentivando-os, muitas vezes, a revidarem as agressões sofridas, ao invés de procurar desmistificar essa ideologia racista, que torna algumas pessoas superiores, outras inferiores. Cavalleiro (2000) questiona também se a postura destes/as professores/as perante o racismo, optando pelo silêncio, tem alguma relação com as suas atitudes preconceituosas, acumuladas culturalmente. E, por conseguinte, reproduzidas em sua prática docente. Ao apresentar tais argumentos, ela constata que:

De qualquer modo, minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais (p. 10).

Esse silêncio, presente nas instituições escolares, que favorece a permanência do racismo e da discriminação racial, também é apontado por Silva Jr. (2002), em seus estudos sobre relações raciais e escola. Em sua percepção, “esse silêncio não é em si mesmo uma ausência de discurso, mas um discurso em que o não dito ganha significados ambíguos ou se estabelece em relação apenas a uma das partes da relação racial” (p. 49). Pois, dissimulado, tal silêncio, dissimulado, corrobora a invisibilidade da discussão sobre a temática racial na sociedade brasileira e, inevitavelmente, no ambiente escolar. Algumas vezes, esse silêncio

significa a falta de conhecimento dos/as professores/as e das demais pessoas que compõem a instituição escolar sobre o assunto, dificultando as suas (re) ações.

Conseqüentemente, o/a professor/a, ao tentar intervir nas atitudes discriminatórias praticadas pelas crianças brancas contra as negras, muitas vezes, acaba minimizando a ação das crianças brancas, abrandando o impacto da discriminação sofrida pelas crianças negras. Nesse caso, não há uma interferência mais elaborada diante da situação. Ou seja, não há intervenção, nem mesmo discussão sobre o ato discriminatório, sobre os seus efeitos na formação identitária da criança discriminada, bem como daquela que praticou a discriminação.

Nessa discussão, há de se considerar que a formação destes profissionais que lecionam em escolas, sejam elas públicas ou privadas, ocorreu/ocorre numa sociedade onde o racismo ainda persiste. Inclusive, em livros didáticos que ainda trazem a cultura eurocêntrica como padrão ideal de conhecimento. Isto dificulta que estes profissionais tenham visões diferentes, ao colocar em prática o que apreenderam/apreendem em cursos de formação profissional, até mesmo nos universitários por eles freqüentados.

Outro estudo, mais recente, coordenado por Castro & Abramovay (2006), sobre relações raciais e educação, confirma que ainda há necessidade de mudanças concretas no espaço educacional, no que diz respeito ao assunto. E, como sabemos, isto depende também das mudanças ocorridas na sociedade como um todo, tendo em vista que os acontecimentos escolares não estão isolados dos acontecimentos produzidos nos demais espaços sociais. Este estudo, conforme veremos a seguir, traz elementos que reforçam o nosso entendimento acerca das narrativas das professoras entrevistadas sobre os impactos do racismo e do preconceito racial revelados no ambiente escolar.

Assim, preocupados com a institucionalização do racismo, especialmente na escola, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizaram uma pesquisa em cinco capitais de cada região do Brasil. Sob a coordenação de Castro & Abramovay (2006), a pesquisa foi desenvolvida em Belém/Norte, Salvador/Nordeste, Distrito Federal/Centro-Oeste, São Paulo/Sudeste e Porto Alegre/Sul. Com a intenção de mostrar uma visão panorâmica de todo o país a respeito das relações raciais na escola, a pesquisa de campo foi feita em cinco escolas de cada capital: duas escolas privadas (uma de ensino fundamental e outra de ensino médio), e três escolas públicas (duas de ensino fundamental e uma de ensino médio), totalizando vinte e cinco escolas no conjunto das regiões investigadas.

O produto desta investigação foi publicado, recentemente, num livro intitulado “Relações Raciais na Escola: reprodução de Desigualdades em nome da Igualdade”. Os

resultados deste estudo, bem como os relatos das entrevistas das professoras negras que venho analisando ao longo desta tese, me fizeram compreender como a escola (in) conscientemente contribui com a institucionalização do racismo, que, disseminado na sociedade, de um modo geral, é reproduzido no sistema educacional, causando danos na constituição identitária dos/as alunos/as, especialmente dos/as negros/as, impossibilitando-os de crescerem social e educacionalmente. Os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2003, cujo resultado mostrou que os alunos negros têm as mais baixas pontuações em matemática e em português, tanto nas séries do ensino fundamental, quanto do ensino médio, comprovam essa realidade.

As constatações da pesquisa realizada nas cinco regiões do país não foram muito animadoras, mesmo considerando a promulgação da Lei 10.639/03³⁰. Através das observações feitas nas salas de aula e em outros espaços sociais, das entrevistas e dos grupos focais³¹ que envolveram não somente o corpo discente, mas o corpo docente e os pais dos/as estudantes das vinte e cinco escolas pesquisadas, percebeu-se que:

- A maioria das escolas em que a questão racial é tematizada, ela aparece como não prioritária [...] Em muitas escolas as relações raciais são trabalhadas em palestras ou seminários esporádicos promovidos por entidades que não têm vínculo com a escola, em datas que se destacam a negritude e a importância dos negros na constituição da sociedade brasileira [...] Abordam de forma circunstancial, como o Dia da Consciência Negra, por exemplo.
- De forma generalizada o que é observado é o despreparo³² do corpo docente para abordar a questão em sala de aula.
- Ocorre, ainda, uma naturalização de atributos como, por exemplo, a percepção de que os negros teriam predisposição natural para os esportes, são como atletas natos.
- Nos discursos sobre como as diferenças são percebidas, uma tendência é a que indica a negação das diferenças raciais no ambiente escolar. Constituído como prática comum nas escolas, pode ser pinçado em discurso que gravita

³⁰ Esta lei foi aprovada em 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, além da História da África e dos africanos nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Essa lei contribui para que a população negra apareça no espaço educacional de forma efetiva e não apenas em datas comemorativas. Nestes conteúdos estão incluídas, ainda, a luta, a resistência do povo negro e a sua participação na formação da sociedade brasileira.

³¹ Tomando como referência Abramovay (2003), o grupo focal é um método oral e grupal. Não busca o consenso, e sim, mais que tudo, a emergência de todas as opiniões. Quando se procura conhecer o mundo tomando como referência o ponto de vista dos atores, é necessário descobrir as suas atividades diárias, os motivos, os significados, as emoções e as reações. O grupo focal permite que esses dados sejam trabalhados dando espaço para que os entrevistados sejam os *experts* de seu próprio mundo, sabendo como descrevê-los de uma maneira adequada. O pesquisador vai tratar de descobrir, captar e recolher as percepções dos entrevistados, as suas atitudes, crenças e valores.

³² “Por despreparo entenda-se ausência ou escassez de informações e leituras atuais sobre a temática, bem como imaturidade nas reflexões que impedem uma compreensão mais aprofundada das relações e interações sociorraciais nas escolas e na sociedade brasileira como um todo. Percepções que indicam esse despreparo podem ser captadas nos discursos proferidos” (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006, p. 334).

em torno do “somos todos iguais”; essa concepção é muito difundida e pode ser encontrada nas falas de todos os atores do ambiente escolar.

- Uma compreensão apresentada pelos sujeitos é a que indica a queda da auto-estima de alunos negros que passam por situações de constrangimentos no espaço escolar, ou fora dela.

- O tratamento que os alunos negros recebem nas escolas exerce influência na concepção que fazem de si mesmos, sendo que o desempenho escolar está diretamente associado a essa concepção, por muitas vezes inferiorizada (CASTRO & ABRAMOVAY, 2006, pp. 333-345).

Outras percepções foram alcançadas através da fala dos atores desta investigação, dentre elas, a defesa do discurso que gira em torno da igualdade de condições entre as pessoas negras e as brancas, sendo que a garantia de conquistas e sucessos depende do desempenho de cada um, individualmente. Essa visão abranda a responsabilidade do poder público e de toda a sociedade perante as desigualdades sociorraciais presentes no nosso meio. Além disso, culpabiliza as próprias pessoas negras pelo não acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. A respeito desse pensamento e de vários outros apontados neste estudo coordenado por Castro & Abramovay (2006), ainda há muito a se dizer. Mas, no momento, o importante é percebermos que as práticas das escolas ainda deixam muito a desejar, especialmente se tomamos como referência a implantação da Lei 10.639/03.

Apesar de esta realidade ainda prevalecer no espaço educacional, temos professores/as (e instituições) que agem de forma diferente, como foi mencionado pela professora Abayomi e, também, por Castro & Abramovay (2006). Como exemplo de espaços que buscam, de forma diferenciada, intervir no comportamento racista disseminado em determinadas instituições de ensino, Castro & Abramovay (2006), cita a Escola Comunitária Luíza Mahin³³. Esta escola está situada em um conjunto habitacional de Salvador, composta por famílias da classe trabalhadora e, em sua grande maioria, negra. Através de uma organização coletiva, liderada por mulheres negras do Movimento Negro Feminista e de outras lideranças sindicais, a população que vive no entorno da escola obteve várias conquistas para a comunidade, desde o saneamento básico até a melhoria nas questões de saúde e educacionais do local.

Ao perceber os preconceitos e discriminações raciais arraigados na sociedade brasileira, a Escola Comunitária Luíza Mahin optou por trabalhar estas questões, procurando fazer um trabalho voltado para a conscientização dos/as estudantes sobre a importância da

³³ Luíza Mahin foi trazida à Bahia pelo tráfico de escravos, desempenhou importante papel na Revolta dos malês, última grande revolta de escravos ocorrida em Salvador (1835). Luíza era uma africana inteligente e rebelde que fez sua casa de quartel general das principais lutas abolicionistas. Mãe de Luiz Gama, poeta e abolicionista, ela acabou deportada para a África devido à participação em rebeliões negras. Pertencente à etnia jeje tem seu nome estampado em praça pública, Cruz das Almas, São Paulo. (Informações obtidas no site <http://www.palmares.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=475> . Acesso em: 23 de fevereiro de 2008.

construção de identidades negras comprometida com a superação do racismo na sociedade como um todo. Ainda na percepção de Castro & Abramovay (2006), diferentemente de outras instituições “as linhas pedagógicas da Escola Comunitária Luíza Mahin priorizam a questão racial [...] Desenvolve ações específicas que têm o objetivo de trabalhar a auto-estima de seus alunos, reforçando qualidades e conquistas da população negra” (p. 349).

Este é um exemplo de que iniciativas foram e/ou estão sendo tomadas em prol da inserção do debate sobre relações raciais e educação nas instituições de ensino. Desde a sua implantação, na década de 1990, a Escola Comunitária Luíza Mahin demonstra sensibilidade face à questão racial, colocando a discussão no seu dia-a-dia e não de forma esporádica. A presença marcante de alunos/as negros/as também estimula a preocupação da escola em priorizar essa discussão.

Outras escolas já têm a temática étnico-racial inserida em seus currículos escolares, fazendo parte de sua rotina pedagógica, surgindo não apenas em datas comemorativas e, muitas vezes, de maneira estereotipada. A Escola Municipal José Calil Ahouagi situada em Juiz de Fora/MG, é outro exemplo desta realidade, conforme nos relata a diretora e idealizadora da proposta, Andréa Borges de Medeiros:

Desde o ano de 1999, o coletivo de professores da escola vem buscando alternativas para construir uma proposta de educação inclusiva, capaz de lidar com as diferenças, de discutir as práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas existentes e de estudar a situação da população negra no mundo e no Brasil atual. A fim de organizar metodologicamente a reflexão, no final do ano de 2002, o grupo elaborou um projeto de ação pedagógica que focalizasse as relações raciais na escola e na vida social. Tal projeto serviu de guia para o planejamento das nossas ações no ano de 2003, o que resultou na inclusão dos Estudos Antropológicos no currículo escolar e na criação do Projeto “África-Brasil”. Serviu também de suporte para implementar de fato a Lei 10639/03 (MEDEIROS, 2007, p. 1).

Através do projeto África-Brasil, a diretora conseguiu envolver não só os/as alunos/as e professores/as da escola, mas funcionários/as e pais. O projeto África-Brasil, desenvolvido ao longo do ano, tem como foco de discussão a influência das tradições culturais e artísticas africanas na construção das raízes culturais brasileiras. A inserção de literatura (contos, lendas etc.), pintura, tecnologia, dança, música e outras formas de expressões culturais africanas nas atividades escolares, estimulam o debate sobre as relações raciais no ambiente escolar, especialmente sobre processos de construção de identidades raciais, a partir das referências negras apontadas pelo projeto.

O Dia da Consciência Negra (20 de novembro) é comemorado com vigor pela escola, pois, neste dia, as atividades desenvolvidas pelo projeto África-Brasil são apresentadas à comunidade escolar. Como reconhecimento desta prática, a escola recebeu o Prêmio Nacional “Educar para a Igualdade Racial”³⁴, organizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Ao divulgar as experiências bem sucedidas através deste prêmio, o CEERT tem estimulado, também, outras escolas a inserir a temática da diversidade étnico-racial nos seus respectivos currículos. Desde a sua primeira edição, em 2002, com 210 participantes, o número de inscrições aumentou. Em 2007, o prêmio “Educar para a Igualdade Racial”, que ocorre anualmente, teve 393 iniciativas inscritas.

É importante destacar que todas essas iniciativas contribuem principalmente para a concretização da Lei 10.639/03 nas escolas. O Projeto A Cor da Cultura³⁵, por exemplo, teve essa preocupação. Desenvolvido pelo Canal Futura, em 2006, este projeto contou com a participação de professores/as doutores/as, militantes do movimento social negro, na sua coordenação pedagógica, e de pessoas, em sua grande maioria, também envolvidas com a problemática étnico-racial brasileira. O principal objetivo do projeto A Cor da Cultura foi a formação de professores em alguns estados brasileiros, dentre eles, São Paulo, Bahia, Pará, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, para trabalharem com a temática étnico-racial nas escolas.

Outra meta do projeto A Cor da Cultura foi o incentivo, a divulgação e a multiplicação do kit educativo para professores/as e estabelecimentos de ensino que não tiveram a oportunidade de participar dos cursos de formação, já que as vagas eram limitadas. Dentre os programas que fazem parte deste projeto, chamo a atenção para o DVD Heróis de Todo Mundo. Nos cursos de formação de professores de que eu tenho oportunidade de participar, este programa tem uma grande repercussão, pois apresenta trinta heróis e heroínas negros/as brasileiros/as, desconhecidos/as pela maioria das pessoas. Muitos participantes se

³⁴ O Prêmio Educar Para a Igualdade Racial objetiva: a) Sensibilizar, incentivar e subsidiar professores para a inclusão da temática racial / étnica nos projetos pedagógicos, visando concretizar o direito constitucional do pleno desenvolvimento escolar das crianças e dos adolescentes negros, brancos, indígenas e de outros grupos étnicos, e para garantir a igualdade de acesso e de permanência na escola; b) Potencializar o debate; c) Contribuir para eliminar a discriminação racial / étnica e promover a igualdade racial no sistema de ensino; d) Favorecer o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos e paradidáticos que auxiliem o educador a tratar o tema ‘relações raciais / étnicas’ em sala de aula; e) Auxiliar e impulsionar a implementação da Lei 10.639/2003 (CEERT, 2006).

³⁵ É um projeto de valorização da história e cultura afro-brasileira, dando visibilidade a ações afirmativas já promovidas pela sociedade, sob a perspectiva inclusiva da diversidade étnica existente no país e tendo como principal inspiração a Lei 10.639/03. O kit educativo é composto por: 56 programas de TV, glossário ilustrado “Memórias das palavras”, CD musical com ritmos afro-brasileiros, jogo educativo, 03 cadernos do professor (Brandão, 2006).

surpreendem ao tomar conhecimento de tantos heróis/heroínas negros/as que são invisibilizados.

Geralmente, estes/as brasileiros/as não aparecem nos livros didáticos nem nos paradidáticos como cidadãos negros e cidadãs negras, que também fizeram história e fazem parte da construção da sociedade brasileira. Uma das heroínas que mais despertou interesse e curiosidade dos participantes foi a compositora Chiquinha Gonzaga³⁶, principalmente pelo fato de a sua história já ter sido apresentada num documentário de TV, mas tendo a sua personagem representada por uma atriz branca. Outro personagem que também surpreende o público participante é o engenheiro André Rebouças³⁷. Muitas vezes, a admiração que as pessoas demonstram ao saber que há negros e negras tão importantes na sociedade brasileira, ocorre de forma muito natural. Essa reação advém do racismo que foi ideologicamente arraigado nas nossas cabeças. Nesse sentido, a divulgação desse e de outros programas na sala de aula é imprescindível. Pois, além de colaborar com a desconstrução da inferioridade dos negros e da superioridade dos brancos, ajuda na superação da discriminação racial no espaço escolar e no aumento da auto-estima dos/as alunos/as negros/as.

Ainda a respeito de iniciativas que levam a discussão étnico-racial para a escola, saliento as constantes mobilizações do movimento negro, de todos/as as pessoas que, institucionalmente ou não, apóiam a luta pela superação do racismo. Além disso, enfatizo as ações do Ministério da Educação, do governo federal, especialmente através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), bem como de outros espaços educacionais que têm a temática étnico-racial em seus projetos pedagógicos. Foi nesse sentido que fiz esta breve exposição, ou seja, para mostrar que ainda há uma luz no fundo do túnel, ainda há possibilidade de mudança, desde que as mobilizações permaneçam.

Prosseguindo as discussões sobre as manifestações racistas presentes no ambiente escolar, a professora Daise também apresenta acontecimentos semelhantes àqueles descritos

³⁶ “Francisca Edwirges Neves Gonzaga nasceu no Rio de Janeiro, em 17 de outubro de 1847, filha de uma mulata solteira com o marechal José Basileu Neves Gonzaga, na época primeiro-tenente. Pioneira da música popular brasileira, enfrentando preconceitos machistas, compôs músicas para 77 peças teatrais e assinou cerca de 2 mil composições. Chiquinha é autora de *Ó Abre Alas*, a primeira marchinha de carnaval do país”. (Brandão, 2006, p. 138).

³⁷ “André Rebouças (1838-1898): Nasceu na Bahia, filho do advogado Antônio Rebouças, que fora deputado e conselheiro de D. Pedro I. Formado em Engenharia em 1880, tornou-se uma das maiores autoridades brasileiras em engenharia ferroviária e hidráulica. Serviu como engenheiro na Guerra do Paraguai. Destacou-se também como grande e aguerrido abolicionista, sendo um dos fundadores da Sociedade Brasileira contra a Escravidão”. (BRANDÃO, 2006, p. 123).

por Abayomi. Um deles refere-se à sua reação diante dos preconceitos raciais revelados pelos colegas. O outro reporta à atuação da escola diante dessas situações racistas.

As marcas deixadas pelo racismo sofrido por Daise, sobretudo na terceira e quarta séries do ensino fundamental, ainda parecem vivas, embora ela perceba que esta situação sofreu mudanças no decorrer dos anos. O fato de Daise frequentar uma escola privada, onde o acesso a crianças negras é limitado e, muitas vezes, inexistente, colaborou com a discriminação racial sofrida, sobretudo pela cor da sua pele retinta, como ela afirma, que despertava a atenção de todos/as da comunidade escolar.

A cor escura de sua pele negra tornou-a visivelmente marcada dentro da sala de aula e, principalmente, durante o recreio. Esse destaque racial causou-lhe algumas transformações, como ela aponta: “eu passei a brigar com as crianças que me agrediam de alguma forma [...] As crianças, às vezes, me chamavam de macaca, negra do cabelo duro, de pixaim” (p. 9). Embora, naquela época, Daise não tivesse conhecimento da denominação desse tipo de comportamento, havia uma compreensão do seu significado. Ou seja, ela sabia que essa rejeição era por causa de suas características fenotípicas. E isso não lhe agradava, por isso reagia, como consta em sua fala:

Eu sei que teve uma fase que, provavelmente, as crianças devem ter feito algumas ações mais preconceituosas e aí eu metia a porrada, não queria nem saber! Me chamavam de macaca, levavam um tapa, eu batia! Enfim, era uma forma de responder à agressão que eu estava também recebendo. Só que eles me agrediam verbalmente, que era uma agressão que ninguém via, e eu os agredia fisicamente, e que todo mundo via. Então, acabava sendo sempre eu a culpada (Daise, pp. 8-9).

Surge, a partir daí, na concepção da entrevistada, o medo transformado em respeito, não somente no espaço escolar, mas em outros espaços sociais por ela frequentados. Inicialmente, as crianças passaram a ver em Daise uma expressão de poder revelado através da força. “Aí, eu passei a ser a poderosa [...] eu metia a porrada, não queria nem saber!” (p. 9). Nessa situação, a escola punia apenas quem batia, mas quem agredia verbalmente, “que era uma agressão que ninguém via” não sofria nenhum tipo de coerção. A agressão física se sobrepunha a qualquer tipo de agressão verbal, mesmo que esta machucasse e deixasse marcas, muitas vezes mais profundas do que aquelas deixadas fisicamente.

Esse tipo de agressão também foi percebido na investigação coordenada por Castro & Abramovay (2006). As falas dos atores da investigação demonstraram que “as situações em que há a recusa em se conformar com as formas de interação estabelecidas pelo grupo podem

produzir atritos violentos entre alunos. A resposta à imposição do estigma pode deflagrar agressões verbais ou físicas” (p. 204). Pois, mesmo havendo uma intervenção de funcionários/as da escola e de pais dos/as alunos/as, parece não ser o suficiente para mudar as situações onde incide a agressão física. Ocorrências semelhantes àquelas apresentadas por Daise e Abayomi foram relatadas pelos/as alunos/as das escolas pesquisadas. Muitas vezes, eles/as não procuram ajuda da diretoria por não acreditar em mudanças concretas.

Geralmente, as crianças (adolescentes ou jovens) negras que agem como Daise e Abayomi são as mais prejudicadas, pois, usualmente, somente elas sofrem punições. A agressão verbal, muitas vezes, não é compreendida como uma forma de violência contra aquele que está sendo discriminado. Nestas circunstâncias, o fenótipo da pessoa negra é apontado como algo negativo, “ruim”, depreciativo. E não faz bem ouvir estas expressões que nos menosprezam enquanto pessoas negras. Esse tipo de manifestação interfere negativamente no processo de construção das identidades negras e, conseqüentemente, no rendimento escolar daqueles/as que estão sendo discriminados/as.

Daise acrescenta, ainda, um outro elemento que nos ajuda a compreender a sua luta pela conquista do direito ao respeito. Segundo ela, essa conquista ocorreu:

... Primeiro por causa disso, porque eu era a valentona da história e, segundo, porque eu sempre era a melhor nas brincadeiras, em todas as brincadeiras. Com essa coisa da minha mãe sempre dizer “*preto tem que ser melhor em tudo*”. Eu passei a ser a melhor em tudo. Então, essa história começou a fazer parte da minha identidade como mulher negra, como criança negra naquele período. Então, eu acho que foi construindo nessa idade, a questão da educação, do conhecimento. Hoje, eu tenho isso muito claro, que o conhecimento faz parte da minha construção de identidade como mulher negra dentro da sociedade brasileira (Daise, p. 13).³⁸

O destaque de Daise nas brincadeiras, “ser melhor em todas”, como ela afirma, é outra questão recorrente não somente em sua vida, mas na vida de muitas pessoas negras. Inclusive, as outras entrevistadas também apontam esse aspecto ao relatar as suas trajetórias, ou seja, a histórica cobrança socialmente estabelecida de que negro tem que ser sempre bom, ou melhor, em tudo que faz. No caso das professoras Mônica e Lourdes Brazil, por exemplo, essa questão é abordada de forma muito expressiva. Elas buscavam se sobressair intelectualmente em todos os espaços que freqüentavam, principalmente na escola. Conseguiram, mas essa conquista causou-lhes muitos transtornos e conflitos identitários. Em

³⁸ Grifo meu.

muitos momentos, elas tiveram que negar-se enquanto negras para ocupar alguns espaços que, historicamente, lhes foram recusados.

Para compreender melhor como e por que essa cobrança tornou-se tão acentuada na vida de muitas pessoas e famílias negras, sugiro a releitura do capítulo dois, especialmente do item 2.3, onde aparece a discussão da origem do conceito de raça, racismo, discriminação e preconceito racial. Compreenderemos como isso foi, ideologicamente, introjetado em todos/as nós, e quais os motivos que induzem as famílias negras a reproduzirem esse pensamento.

Ser melhor nas brincadeiras, além de ser uma coisa boa, prazerosa, significava para Daise um tipo de poder que ela não alcançava devido às suas características fenotípicas. A sua cor vibrante a impedia de conseguir respeito ou qualquer tipo de consideração. Então, seria necessário fazer alguma coisa para chamar a atenção, para obter respeito e/ou, até mesmo, admiração. Isso ocorreu depois que ela passou a ser a preferida em todas as brincadeiras. E todas as crianças queriam ficar no time ou do lado onde Daise estivesse jogando/brincando. Mas as atitudes dessas crianças não iam além disso. Fora das brincadeiras e das competições, o jogo da vida era outro; a “valentona” e a “melhor nas brincadeiras” continuava marginalizada.

Nestes momentos, Daise não se sentia sozinha, pois procurava o apoio da família, especialmente da mãe, para entender melhor os constrangimentos pelos quais passava na escola. O princípio deste diálogo com a mãe começou muito cedo, ainda na educação infantil. Num certo dia, ao chegar em casa, Daise apresenta a sua primeira polêmica em relação à questão racial. Ela se dirige à sua mãe e questiona: “Ô mãe, será que se eu tomar um banho de água sanitária eu vou ficar branquinha igual às minhas coleguinhas?” (Daise, p. 7).

Ao ouvir isto, a sua mãe entrou em pânico: “Ai! Que tragédia! Minha filha quer ser uma criança branca, não quer se identificar com a gente” (p. 7). Diante dessa indagação embaraçosa, a resposta da mãe girou em torno de algumas explicações sobre racismo, tentando fazer com que a filha entendesse que as pessoas que criticavam a sua cor estavam sendo racistas. Ainda incentivou a filha a narrar os comportamentos racistas dos/as colegas à professora.

Além disso, ela foi à escola e relatou o fato ocorrido à professora da filha e à direção da escola. Uma das intervenções apresentadas pela direção da escola foi chamar os/as alunos/as para uma conversa sobre preconceito racial, dando uma atenção especial àqueles/as que rejeitavam Daise, devido à sua cor. Conforme relata a entrevistada, a intervenção da escola foi benéfica, pois foram realizadas reuniões com os pais dos/as alunos/as para discutir o assunto, estimulando o diálogo com e entre os/as filhos/as sobre os prejuízos que a prática do racismo podem acarretar na construção das identidades de seus/as filhos/as, sejam eles/as negros/as, ou brancos/as. Assim,

ao praticar tais atos, as crianças brancas também serão prejudicadas, pois crescerão com um sentimento de superioridade sobre as outras crianças, vendo-se no direito de discriminar outras pessoas que não sejam brancas. Tendo essa prática, inevitavelmente, estimularão a ideologia racista que prega a inferioridade da população negra, contribuindo com a permanência do racismo.

Bento (2002), em seus estudos sobre o tema “branquitude”, questiona o silêncio e a omissão da sociedade brasileira em torno do lugar que o branco ocupou/ocupa ao discutir desigualdades raciais. A autora aponta que “a falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado” (p. 26). A autora aponta que há reconhecimento das desigualdades raciais pela sociedade brasileira; no entanto, elas não são associadas à discriminação. Não temos dúvida de que os brancos, de um modo geral, são privilegiados por sua brancura, visto que vivemos numa sociedade racializada.

Nesse sentido, considerando o pensamento da autora supracitada, as escolas não deveriam silenciar-se nem omitir-se diante dessa problemática. Mas, como venho apontando no decorrer deste texto, nem a discussão que envolve negros/as conseguiu adentrar os muros das escolas; falar de “branquitude”, então, provavelmente está mais distante ainda. Embora essa seja a realidade das escolas em geral, concordo com o pensamento de Bento (2002) sobre a necessidade de discutirmos “negritude” e “branquitude”, ao mesmo tempo. É necessário que os brancos se reconheçam como “parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil [...] Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude” (p. 26-27).

Acredito que uma das alternativas para unir as discussões sobre “negritude” e “branquitude”, colocando-as na pauta do debate acerca das relações raciais nas escolas públicas e privadas, seja através da Lei 10.639/03. Como esta lei foi promulgada há cerca de cinco anos, ainda há tempo para apontar novas idéias, novos pensamentos que possam colaborar com uma discussão que contribua efetivamente para a superação das desigualdades raciais não só nas instituições escolares, mas em toda a sociedade brasileira.

A falta de uma discussão mais elaborada sobre o racismo e a discriminação racial na escola leva alunos/as a tomarem certas atitudes que nem sempre são as mais desejadas pelos/as educadores/as e pelos pais. Como vimos, as professoras Daise e Abayomi, nas primeiras séries escolares, apresentaram atitudes semelhantes ao serem racialmente discriminadas. Ambas reagiram às discriminações racistas através da força, usando a agressão física. E, embora as

intervenções dos estabelecimentos de ensino tenham sido positivas, cada uma teve a sua especificidade, conforme expõem as entrevistadas.

Já Abayomi não recorreu nem à família nem à professora. A reação de D. Ana (sua professora) foi espontânea, parecia fazer parte do seu cotidiano profissional. Já no caso de Daise, ela recorreu à mãe para auxiliar o seu entendimento sobre a rejeição sofrida por ser negra. Além disso, ela procurou solucionar o problema, revelando a intenção de mudar a sua cor, ao pretender usar água sanitária para clarear a pele e ser branca como as colegas. No caso da professora Helena, há uma maior especificidade no que se refere à compreensão destas manifestações racistas, especialmente pela experiência familiar adquirida desde criança.

Para um melhor entendimento do posicionamento de Helena diante das diversas formas que o racismo se manifesta no ambiente escolar, acompanharemos, abaixo, um de seus depoimentos:

... Foi uma coisa muito engraçada que eu com onze, doze anos quando passei para o Instituto de Educação, eu saí correndo para ir lá ver o resultado [...] Cheguei no Instituto de Educação a primeira vez e eu tinha lavado os cabelos, amarrado, tinha ido esbaforida no bonde e o cabelo tinha secado e estava meio para o alto. Então eu cheguei lá para fazer a matrícula, e a secretária disse (imitando a voz da secretária): “sua aula não começa hoje não, começa amanhã, mas *compra uma vaselinzinha na farmácia para passar nesse cabelinho, para não vir para cá com o cabelo todo arrepiado, porque as alunas do Instituto de Educação usam penteado de bailarina, para ficar com o cabelo lisinho, como deve ser!*” Então eu estava com o meu cabelo arrepiado de neguinha (Risos). Aí eu olhei para ela e ri... “Tudo bem”. *Porque eu já sabia que aquilo já era uma atitude preconceituosa com uma menina negra.* Eu disse: “eu sei lidar com o meu cabelo, eu cuido dele direitinho”! [...] (a secretária complementa) “É para ficar bonitinho, o cabelo arrumadinho”! [...] Então, é uma coisa muito engraçada..., eu nunca me senti objetivamente atingida porque eu já sabia que seria assim. (p. 8).³⁹

Todos esses aspectos nos levam ao entendimento das diversas maneiras como as identidades (racial, pessoal, social, de gênero e de classe) vão se constituindo ao longo da nossa existência. O depoimento de Helena mostra que a discriminação racial não é praticada apenas pelos/as estudantes, mas também por funcionários ou outras pessoas que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da escola. O padrão de beleza preestabelecido socialmente é reforçado pela secretária do Instituto de Educação.

Os mitos de superioridade e de inferioridade raciais mencionados por Munanga

³⁹ Grifo meu.

(2000b) surgem novamente, especialmente, na fala da secretária do Instituto de Educação, ao dizer que as alunas do Instituto de Educação “usam penteado de bailarina, para ficar *com o cabelo lisinho, como deve ser!*” (p. 8). Essa fala nos deixa interrogações: quem diz como o cabelo deve ser? Por que deve ser lisinho?

As duas entrevistadas, Abayomi e Helena, demonstraram o quanto o cabelo apresenta uma marca forte, quando nos referimos aos sinais que nos caracterizam como negros/as. De maneira geral, “cabelo bom” é a identificação usada para o cabelo liso. Já o cabelo crespo é denominado como “cabelo ruim, cabelo cocô-de-rola, cabelo de cupim, cabelo de espeta-caju, cabelo de fuá” (Dic. Aurélio, 2002), dentre outras denominações pejorativas. Percebemos que as oposições colocadas entre os adjetivos “bom” e “ruim” nos remetem ao velho maniqueísmo⁴⁰ que também foi ideologicamente arraigado nos nossos pensamentos. De acordo com essa idéia, algo que é “ruim” (inútil, nocivo, defeituoso etc.) jamais poderá ser “bom” (adequado, perfeito, agradável etc.), prevalecendo um eterno confronto entre os dois adjetivos.

E quais os significados que essas denominações podem ter para uma criança negra, em processo de formação? Por que Abayomi demonstrou tanta raiva ao ser xingada pelo colega de “cabelo de bombрил”, de “cabelo de farofa”? Por que o cabelo da Helena tinha que ser penteado como o das outras meninas que estudavam no Instituto de Educação, ou seja, tinha que estar “liso”? Por que o cabelo liso ainda é visto como o modelo ideal de beleza? A escola pode contribuir para a desconstrução desses mitos de superioridade e de inferioridade? Como?

Conforme afirmam as entrevistadas, um dos aspectos mais marcantes no processo de construção das identidades raciais negras se refere às características fenotípicas, especialmente a cor da pele e o tipo de cabelo. Essas duas marcas têm um peso muito grande na vida das pessoas negras, pois são negativizadas, principalmente por pessoas brancas que se consideram superiores. Pessoas negras, (in) conscientemente, por introjetarem essa condição de “inferioridade” são impulsionadas a buscar elementos que a tornem mais próximas do padrão de beleza branco. Esse comportamento tem relação com a tese/teoria do

⁴⁰ Maniqueísmo (do lat. tardio *manichaeus*, do gr. tardio *manichaios*, de *Manichaios*: Maniqueu, do Persa Manes, o fundador da seita) 1. Doutrina criada por Manes (século III), que se difundiu pelo Império romano e pelo Ocidente cristão, florescendo nesse período. Combina elementos do zoroastrismo, antiga religião persa, e de outras religiões orientais, além do próprio cristianismo. Mantém uma visão dualista radical, segundo a qual encontram-se no mundo as forças do bem ou da luz, e do mal, ou da escuridão, consideradas princípios absolutos, em permanente e eterno confronto. O maniqueísmo teve grande influência nos primórdios do cristianismo, sendo combatido por Santo Agostinho, que inicialmente o havia adotado. 2. Em um sentido genérico, “visão maniqueísta” é aquela que reduz a consideração de uma oposição simplista entre algo que representaria o bem e algo que representaria o mal (JAPIASSU, 1996, p. 172).

“branqueamento” que foi incorporada ao pensamento social brasileiro, especialmente entre meados do século XIX e início do século XX.

De acordo com Skidmore (1976), a tese do branqueamento:

Baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro - a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo - a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas (a imigração branca reforçaria a resultante predominância branca). (p. 81).

Essa tese surgiu em meados do século XIX (1853), a partir da publicação do “*Essai sur l'inégalité des races humaines*” (Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas), publicada pelo Conde francês Joseph Arthur de Gobineau que, posteriormente, deu origem ao racismo científico. Na época, Gobineau, ao desenvolver estudos também no Brasil, concluiu que no país havia muitos negros, e isso causaria atraso; portanto, era necessário buscar formas de embranquecer a população, em outras palavras, eliminar os negros.

Essa era uma forma de melhoria da “raça” brasileira, através da miscigenação das “raças inferiores” com o branco e da defesa da miscigenação como algo positivo à construção da identidade nacional. Foi nesse momento que Gilberto Freyre procurou harmonizar as relações raciais, apresentando argumentos e situações em defesa da miscigenação, ao mesmo tempo ocultando os conflitos existentes entre as classes – senhor e escravo. Conforme vimos no capítulo 2, muitos intelectuais racistas brasileiros aderiram às idéias do Conde Gobineau, criando, inclusive, nos fins do século XIX e início do século XX, a Política Nacional de Embranquecimento, tendo como objetivo o desaparecimento total da população negra do cenário nacional.

Conforme Seyferth (2002), “alguns elementos básicos das versões racializadas do mito do branqueamento persistem no Brasil de hoje, apesar da retórica da harmonia que afirma o reconhecimento da diversidade étnica, racial e cultural do país” (p. 39). As tentativas de mudanças nos traços físicos, como a cor da pele e o tipo de cabelo, que marcam as pessoas como negras, podem exemplificar uma das maneiras de persistência dessa ideologia em nossa sociedade. Acrescenta, ainda, Silva (2005):

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (p. 23).

Por sua vez, Daise, ainda criança, não só assimilou essa ideologia, mas tentou torná-la concreta, mesmo apontando uma solução sinistra, ou seja, através do uso da água sanitária. Na percepção dela, se esta deixava as roupas mais brancas, o mesmo poderia ocorrer com a sua pele. De uma outra forma, a professora Mônica também faz comentários sobre o assunto em seu depoimento, ao narrar sobre aspectos que marcaram a sua relação familiar: “Hoje eu tenho consciência que isso era teoria do embranquecimento, mas na época eu não tinha; do fulano que vai clarear a família [...] As brincadeiras sempre começavam: Ih, a fulana arranjou um namorado branco! Vai clarear a família!” (p. 10). Nitidamente, a idéia da miscigenação aparece na fala e no comportamento da família de Mônica. O forte desejo pelo embranquecimento, pela proximidade com o padrão estético preestabelecido histórica e socialmente estava presente, tanto na família do pai quanto na família da mãe:

A minha mãe dizia que a gente tinha que alisar o cabelo! Na época, eu não sabia que eu não precisava alisar o cabelo. Eu cresci ouvindo que eu tinha que alisar o cabelo! Então, o meu cabelo era esticado a ferro. O meu cabelo era esticado a ferro, ferro mesmo! Eu cresci ouvindo que eu não era bonita, que o meu cabelo era horrível. Eu aceitei aquilo com a maior naturalidade [...] Quando criança, aquilo pra mim era natural! Porque eu cresci ouvindo que eu tinha que alisar o cabelo; que o meu cabelo era feio, que o meu cabelo era duro... (pp. 13-14).

Essas mudanças, muitas vezes impostas pela mãe, não eram compreendidas por Mônica, que demonstrou ter sofrido muito com essa prática de alisamento “a ferro”. Nessa situação, o incômodo da criança não era levado em conta, pois era preciso ficar bonita, ser bela, para ser aceita em qualquer espaço social por ela frequentado. Conforme Lody (2), o uso do ferro quente é uma prática comum entre as mulheres negras em décadas passadas, “um ritual que se iniciava com o aquecimento do ferro diretamente no fogo e, em seguida, um tipo de gordura de coco ou banha animal facilitava o alisamento” (p. 125). Embora essa técnica resultasse numa aparência bastante artificial, as mulheres que a utilizavam sentiam-se satisfeitas, pois se tornavam mais próximas do padrão de beleza hegemônico.

Muitas vezes, a indução à mudança do tipo do cabelo é arbitrariamente imposta pela classe dominante branca. Para conquistar alguns postos de trabalho, por exemplo,

algumas mulheres negras “têm” que se adequar ao padrão de beleza branco, pois muitas empresas exigem cabelos lisos, já que esta é uma marca da histórica “boa aparência”⁴¹.

Um outro aspecto que deve ser observado nessa discussão é apontado por Bento (2002). A autora diz que no nosso país o branqueamento é visto “como um problema do negro que, descontente e desconfortável com a sua condição de negro, procura identificar-se com o branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (p. 25). Apenas o negro é criticado e, até mesmo, taxado como racista. Não é colocada na discussão a origem dessa ideologia, que ela foi criada por uma elite branca dominante com intenções bastante precisas, dentre elas, a hierarquização das raças.

Ainda a esse respeito, Gomes (2002), por meio de estudos realizados sobre a relação do negro com o corpo e com o cabelo, nos ajuda a compreender melhor o significado cultural atribuído a esses elementos étnico-raciais:

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. (Gomes, 2002, p. 42).

Assim, a complexa relação vivenciada por pessoas negras, especificamente com o tipo de cabelo e a cor da pele, tem grande influência na construção de suas identidades, especialmente raciais e de gênero. São impostos padrões de beleza pela classe dominante branca que muitas pessoas negras acabam interiorizando; e para serem aceitas, ora precisam “fazer-se igual” aos brancos, ora “agir” como eles, ora negar esse padrão de beleza preestabelecido. Helena, ao dizer à secretária que sabia lidar com o seu cabelo e que cuidava bem dele, negou esse modelo predeterminado. Além disso, evidenciou que o cabelo crespo não é “ruim”, e buscou desnaturalizar essa idealização construída sobre o cabelo liso.

Isso nos confirma o quanto a família pode contribuir com a aceitação e a valorização dos traços fenotípicos negros, bem como com a construção identitária de seus/suas filhos/as. Diante da discriminação sofrida, a professora Helena apresentou uma reação distinta das

⁴¹ Embora muitas pessoas negras sejam capacitadas para exercer determinadas funções, muitas vezes, a preferência exige “boa aparência”, conforme depoimento de uma mulher negra, costureira, de 32 anos. Ela narra a tentativa de uma vaga como vendedora em uma determinada loja, onde o proprietário não a contratou, alegando que um dos critérios para o preenchimento da vaga era apresentar “boa aparência”. Indignada, comenta a costureira: “Quis saber por que não fui aceita, quais eram os critérios, e ele foi direto: ‘ter mais de 18 anos e boa aparência’. Eu não me conformei. Quando falam da aparência, a gente já sabe logo do que se trata” (RODRIGUES, 2004).

demais entrevistadas. Desde criança, ela foi advertida de que seria assim e que ela teria que ter compreensão e ao mesmo tempo respostas às ocasiões em que fosse discriminada racialmente. Ao ouvir aquele comentário da secretária em relação aos seus cabelos, ela já sabia que aquela era uma atitude preconceituosa.

Essa concepção foi construída a partir da relação familiar, já que, conforme a entrevistada afirma, o seu pai a estimulou desde criança a buscar a compreensão, sobretudo do racismo e do sexismo através dos estudos, dos livros etc. Além disso, ele sempre lhe dizia “... você tem consciência de que você é negra, você não é moreninha, você não é marrom-bombom, você sabe que você é negra. (p. 7)”. Helena tinha consciência não apenas de sua negritude, mas através do seu convívio familiar compreendeu como as manifestações racistas ocorrem na sociedade brasileira, bem como enfrentá-las.

Já a professora Lourdes Brasil só foi perceber a existência do racismo e da discriminação racial aos sete anos de idade, exatamente no primeiro dia de contato com a escola. Conforme descreve, até aquele momento ela desconhecia o significado desses dois substantivos:

E, no primeiro dia de aula [...] nenhuma criança queria sentar ao meu lado! Eu ia sentar de um lado, a criancinha chegava pra lá, “comigo você não vai sentar!” Aí eu ia sentar perto de outra criança, aquela criança também chegava para o lado de cá, e não queria deixar eu me sentar, e eu não sabia porque, não conseguia entender o porquê (Lourdes Brazil, p. 2).

Isto para Lourdes Brazil foi assustador, pois ela vivia numa cidadezinha rural, cercada de atenção e de carinho dos familiares, dos vizinhos e de todas as crianças e nunca imaginou que alguém, algum dia, fosse rejeitá-la. Diante dessa situação constrangedora, uma das crianças só se sentou ao seu lado porque foi obrigada pela professora, mesmo assim, ela se sentou bem na “beiradinha” da carteira, mantendo o máximo de distância possível, conforme relata Lourdes. Nos primeiros dias de aula, ela se sentiu completamente isolada, pois nenhuma criança lhe dirigia qualquer palavra. O choro que começou no primeiro dia de aula perdurou por uma semana; então, a dor de não ser aceita a levou ao desespero.

Ao analisar essa situação nos dias atuais, Lourdes Brazil observa que a escola que ela frequentava não era uma escola privada, mas uma escola pública municipal. Ela diz isto para confirmar que a discriminação racial está presente em todas as partes, em escolas públicas e privadas (experiência citada pela professora Daise). É praticada por crianças, jovens, adultos, independentemente da classe social na qual estejam inseridos, conforme veremos, ainda, nos outros depoimentos.

Ao prosseguir a sua narrativa, Lourdes Brazil constata que os dois primeiros anos escolares não lhe trouxeram boas lembranças:

Os meus dois primeiros anos escolares foram terríveis, foram terríveis mesmo! Eu tinha uma tristeza muito grande em ir para a escola porque era sempre um conflito. E a professora não sabia o que fazer. *Algumas vezes, as crianças implicavam tanto comigo que eu batia, apanhava; aquela confusão de criança! Colocavam apelido, era sempre essa questão do estar junto, isso era muito forte.* (Lourdes Brazil, p. 3).⁴²

Mais uma vez surgem os xingamentos e a defesa através do ataque físico. Percebemos que essas manifestações são recorrentes na infância das professoras entrevistadas no espaço escolar, com exceção da professora Helena. Ao viver tal ocasião, Lourdes Brazil sentia-se praticamente só, pois não sabia como contar com o apoio familiar. Até que novos rumos surgem em sua vida, especificamente a partir da terceira série do ensino fundamental.

Em sua opinião, “as coisas começaram a mudar no terceiro ano, e aí eu descobri como ser respeitada, como me fazer ser respeitada. E foi assim que eu me agarrei e que mudou o rumo da minha vida” (p. 4)! Toda esta mudança começou com um trabalho de redação sobre o Dia de Natal, solicitado pela professora. Lourdes Brazil escreveu um texto que despertou a atenção não só da professora, mas de toda a turma. Todos/as ficaram admirados/as com o potencial que ela demonstrou ter ao elaborar aquela redação. A partir daí, outros trabalhos foram solicitados pela professora e o seu destaque permanecia em todos:

Então, foi assim, no terceiro ano eu comecei a me destacar. *Aí eu passei a ser conhecida como a Lourdes*, e nunca mais, a partir dessa época, ninguém se recusou a sentar ao meu lado, pelo contrário, as pessoas disputavam para ver quem ia sentar ao meu lado, porque eu passei a ser a melhor aluna. Quando eu fiz esses trabalhos, eu não fiz com a intenção: ‘vou fazer o melhor para as pessoas passarem a gostar de mim’, mas quando eu vi que sendo boa, competente, eu seria respeitada, eu falei, ‘então é esse caminho que eu vou seguir’. Não foi nada planejado; eu não tracei essa trajetória! [...] durante o meu primário, ginásio e segundo grau, eu fui a melhor aluna, sempre! (Lourdes Brazil, p. 4).⁴³

Um dos aspectos que merece atenção na trajetória da professora Lourdes Brazil refere-se ao processo de construção de suas identidades negras, ou seja, na medida em ela foi passando a ser conhecida e reconhecida como “a melhor aluna” da turma, a sua cor foi desaparecendo: “E aí, nesse momento, quando eu passei a ser a melhor aluna, eu deixei se ser negra, eu não tinha cor, eu era a Lourdes” (p. 4). O depoimento da professora Lourdes Brazil

⁴² Grifo meu.

⁴³ Grifo meu.

nos leva a dois questionamentos: o primeiro refere-se à expressão “ser melhor”, usada não somente por ela, mas pelas demais entrevistadas; a segunda é a relação que ela estabelece entre a expressão dita e a “cor da pele”. São questões bastante sérias e recorrentes nas entrevistas, por isso precisam ser problematizadas.

Em relação ao “ser melhor”, quando, nós, negros e negras, nos submetemos a essa cobrança imposta socialmente, nós estamos (in) conscientemente nos compactuando com uma visão de mundo que contempla o pensamento eurocêntrico infundido pela classe dominante branca. Nesse caso, as diferenças não estão sendo respeitadas, pois há uma imposição generalizada de que todos/as pessoas devem ser “bons/boas”, independentemente, de suas condições sociais, raciais, culturais. E, muitas vezes, nós não percebemos o nosso comportamento perante a essas situações de intensas cobranças e acabamos reproduzindo o que condenamos. O racismo, tão bem elaborado historicamente continua sendo muito bem incutido em nossas mentes através das nossas relações familiares e educacionais, dos meios de comunicação, da religião, dentre outros espaços sociais. Diante disso, ser negro/a não significa estar livre de atitudes preconceituosas, racistas de discriminatórias.

Além disso, o desempenho, em destaque, educacional, das pessoas negras, em geral, tem vários elementos que devem ser considerados; dentre eles, as situações das famílias negras brasileiras, que vivem à margem das oportunidades (políticas, sociais, culturais, econômicas), conforme venho apontando neste estudo. Este é um dos motivos da histórica mobilização do movimento negro em busca de políticas reparatórias para a população negra, como, por exemplo, a política de cotas nas universidades públicas. Nesse sentido, como compreender essa condição de “ser melhor” e/ou “ser pior” numa sociedade onde as desigualdades sociorraciais são evidenciadas pelos dados empíricos, pelos indicadores sociais e pelos meios de comunicação?

Diante da imposição embrutecida de uma ideologia racista a que nós, negros e negras, somos submetidos cotidianamente, “ser melhor” pode ser compreendido ainda como uma maneira estratégica de sobrevivência nessa sociedade que privilegia a cor/raça branca e discrimina as demais. Lourdes Brazil, ao falar que “perda da cor” pode nos ajudar nessa compreensão, já que, muitas vezes, para atingir a “perfeição” nos submetemos ao branqueamento social (SEYFERTH, 1995), mesmo que, de forma simbólica, como ocorreu com Lourdes Brazil. Nesse caso, a “mudança de cor” foi bem acolhida por ela, já que as outras pessoas que a cercavam não a viam mais como uma menina negra, rejeitada, desrespeitada, de que todos/as queriam distância. Pelo contrário, quanto mais a sua cor

desaparecia, mais aumentavam as aproximações. Como compreender essa “perda da cor”, expressão simbólica empregada pela entrevistada? É possível mudar ou perder a cor?

A escritora Ana Maria Gonçalves, que escreveu o romance histórico intitulado *Um Defeito Cor*, ao ceder entrevista à Editora Record traz alguns comentários importantes para refletirmos sobre essa discussão da “mudança de cor”. A autora fala sobre uma das leis segregacionistas existentes no período colonial que não permitia que os negros ocupassem cargos civis, militares e eclesiásticos, que eram reservados aos brancos. Naquele período, a cor preta/escuro era vista como um “defeito”, originando daí a expressão “defeito de cor”. Apesar disso, quando o/a negro/a se via apto/a a ocupar uma das funções mencionadas, lhe era permitido o pedido de “dispensa de seu defeito de cor”, uma espécie de perdão oficial por ter nascido com a cor escura. Essa dispensa tinha em sua essência a negação de suas identidades negras, de suas tradições culturais e de sua ancestralidade.

A partir destes apontamentos, retomo as reflexões iniciadas sobre o conflito racial explicitado por Lourdes Brazil. Penso que, naquele momento explicitado por ela, a sua cor estava desaparecendo apenas no sentido metafórico, uma vez que ela poderia até negar a sua identidade negra, mas não podia apagar as marcas que a caracterizam como negra. Estando assim, apenas camuflando uma situação com a qual não sabia lidar. Mas, o excelente relacionamento com os/as professores/as, a capacidade de liderança que exercia sobre os/as colegas, o destaque que tinha nos trabalhos escolares e as notas que obtinha no decorrer do ano a deixava deslumbrada. Então, “perder a cor” foi uma maneira que ela encontrou num momento em que sofria discriminação racial. E essa atitude trouxe-lhe “benefícios”, embora temporários.

Naquele contexto, era isso que importava, pois ela estava sendo admirada, respeitada e, como ela destaca, todos/as os professores gostavam dela. Por isso, a “mudança de cor” foi a tática encontrada para ocupar um lugar que, geralmente, é predeterminado às pessoas brancas.

Mesmo consciente de que estava “deixando de ser negra” para ser aceita pelos/as demais, Lourdes Brazil continuava naquele jogo, ainda correndo riscos de que algum dia a realidade pudesse lhe apontar novos desafios, novas possibilidades de se ver de outra forma; de se ver como uma menina negra ou uma mulher negra. Acredito que isso não a tornaria inferior nem menos capaz do que os/as outros/as colegas, que seria possível ser aceita, ser respeitada, ser uma excelente aluna, ter o afeto dos/as professores/as, mesmo sendo negra. Mas, naquele contexto, ela não tinha essa compreensão e as circunstâncias não contribuíam para tal.

Lourdes, ao finalizar esse assunto, acrescenta, ainda:

E o segundo grau, eu fiz lá em cima também, e também tive um bom desempenho, *porque eu coloquei isso como padrão da minha vida, ter um bom desempenho!* Isso foi padrão em minha vida, *porque eu sabia que o que ia me segurar em qualquer lugar, seria ter um bom desempenho* (Lourdes Brazil, p. 5).⁴⁴

Mais uma vez surge essa cobrança que nos força a querer ser bom em tudo, ter sempre um bom desempenho; ser melhor para ser. Percebo que, muitas vezes, essa forma de autocobrança pode se transformar numa maneira brusca e conflituosa de se obter objetivos, de alcançar metas, conforme a entrevistada relata, além de demonstrar submissão à ideologia racista que nos foi imposta violentamente. Assim, o enfrentamento dos desafios que lhe foram impostos, cotidianamente, não a assustava, pois ela tinha uma grande meta à conquistar, ou seja, romper com a condição de pobreza em que vivia. E, para isso, o acesso e a permanência na escola, sendo destacada como boa aluna, seria uma das formas de obter sucesso e conseguir realizar o seu objetivo maior, pois, como ela afirma: “eu nunca me conformei com aquela vida [...] Eu não conseguia entender porque que a gente era tão pobre, mas dizia que pobre daquele jeito eu não ia continuar” (p. 9).

O objetivo buscado por Lourdes Brazil e os enfrentamentos aos constantes desafios cotidianos condiz com o pensamento de Hasenbalg (1999) sobre o assunto. Para ele, “a educação é um fator determinante no processo de ascensão social e obtenção de status ocupacional [...], no entanto, o retorno do investimento em educação tem se mostrado altamente discriminatório” (p. 148). Por isso, Lourdes Brazil “tinha” que ter um bom desempenho em seus estudos, visto que ela se encontrava num ciclo cumulativo de desvantagens Hasenbalg & Silva (1992), ou seja, por ser negra, por ser pobre e, ainda, por ser mulher.

Os depoimentos das professoras entrevistadas auxiliam o nosso entendimento sobre estas situações que perpassam todas as suas/nossas trajetórias. No caso da professora Mônica, essa autocobrança que teve a sua origem na infância, deixou marcas muito fortes que, infelizmente, ainda persistem na vida adulta. Um dos motivos que a levou a agir dessa forma está relacionado ao padrão estético socialmente estabelecido, que lhe traz conflitos desde criança. A esse respeito, ela traz as seguintes constatações:

E na infância, eu senti que algumas vezes eu era sempre o “patinho feio”, as pessoas sempre achavam que eu era a mais “feinha”. E assim, além de ser a mais negra, eu era a mais “feinha”. Isso também foi uma associação minha,

⁴⁴ Grifo meu.

essas palavras não eram ditas, mas para mim, eu percebia isso em algumas pessoas. Então, eu cresci um pouco, com esse estigma de ser “a feia”, o “patinho feio” da família, em toda estrutura familiar. (Mônica, p. 1-2).

Na visão de Mônica, como também das outras entrevistadas, as características fenotípicas da pessoa negra influencia na discriminação racial sofrida. Ao fazer essa afirmação, ela apresenta questionamentos sobre os processos de construção de suas identidades negras. Desde muito pequena, Mônica carrega consigo esse estigma, que, segundo ela, foi gerado, inicialmente, no seu ambiente familiar, e depois reforçado no ambiente escolar. Sobre essa afirmação, é importante salientar que todos os espaços sociais, dentre eles, a família, constituíram-se numa sociedade racista e, conseqüentemente absorveram o racismo enraizado socialmente.

A denominação de “feinha” recebida nos espaços sociais por ela freqüentados lhe trazia sensações bastante desagradáveis, além de um sentimento profundo de rejeição. Um ponto importante destacado por Mônica nessa situação relaciona-se com a cor da sua pele, que é mais escura do que a das outras irmãs. Para ela, esse aspecto fazia diferença na forma de tratamento que outras pessoas lhe dispensavam, pois as suas irmãs, por terem a pele mais clara, não eram tão discriminadas quanto ela.

Ao relatar a sua trajetória escolar, Mônica não faz muitos comentários sobre as primeiras séries do Ensino Fundamental. Segundo ela, nesta etapa de escolarização, estudava numa escola pública no bairro onde residia, freqüentada por crianças negras e não negras. Essa diversidade contribuía para um convívio mais harmonioso, sem muitos conflitos aparentes. As manifestações racistas e discriminatórias só começaram a surgir a partir da quinta série, pois passou a estudar, ainda em escola pública, mas freqüentada por alunos/as de classe média e, além disso, na turma onde estudava tinha apenas duas meninas negras: ela e outra colega. Como afirma a entrevistada, era o desejo de sua mãe que os/as filhos/as estudassem nessa escola:

Ela quis que eu fosse para a melhor escola do município, que era, na época, a Escola Municipal José do Patrocínio, que era uma escola que atendia ao bairro de Irajá, que já era um bairro socialmente diferenciado de Vaz Lobo. Também tinha escolas que atendiam todas as classes, mas essa escola específica, que era dirigida por um militar, era tida como uma escola de peso, uma escola importante na comunidade. (Mônica, p. 3).

O motivo pelo qual a mãe de Mônica a encaminhou para uma escola “socialmente diferenciada”, num bairro igualmente diferenciado, em sua opinião justifica-se porque “era a

melhor escola da região e ela não queria menos para a gente” (p. 3). Embora, no bairro onde morasse, tivesse três escolas públicas, freqüentadas por todas as “cores e raças”, como expõe Mônica, a sua mãe optou por uma escola distante de sua casa, freqüentada por crianças brancas de classe média. Será que a conclusão de um curso, com um certificado adquirido numa escola de classe média, de prestígio social reconhecido, facilitaria a entrada de Mônica em outras instituições de ensino, no mercado de trabalho e em outros espaços sociais?

Dois aspectos merecem atenção nessa situação descrita por Mônica. O primeiro pode ser compreendido a partir de estudos realizados por Bourdieu (1998) sobre *capital cultural*. Para o autor este aspecto é fundamental para entendermos as desigualdades educacionais entre estudantes provenientes de classes sociais distintas. Bourdieu (1998) diz que “o rendimento da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (p. 74). O *capital cultural*, na concepção do autor, constitui-se numa bagagem social constituída através de um conjunto de informações, códigos lingüísticos, atitudes e posturas, adquiridos desde a infância, sendo esse o principal elemento que marcará o seu rendimento escolar.

Uma criança que entra na escola, levando consigo elementos que favoreçam a sua aprendizagem, bem como as condições socioeconômicas (capital econômico) necessárias para o seu desempenho, terá muito mais oportunidades de aprender do que aqueles/as que não possuem essa bagagem. Ainda na concepção do autor, quanto maior for a posse desses capitais, maior será a sua chance em ocupar espaços mais próximos à sua realidade. Nesse sentido, aqueles/as que possuem *capital cultural* contribuem (in) diretamente com a permanência das desigualdades sociais, já que as suas condições sociais serão reproduzidas por gerações. A posse do *capital cultural*, da cultura acumulada, juntamente com o capital econômico, marca a diferença em relação aos espaços ocupados pelas pessoas na sociedade.

Quando Mônica diz que estudaria numa escola de classe média, freqüentada por estudantes brancos/as, ela menciona qual é o espaço, ou melhor, o tipo de escola que estas pessoas freqüentam. Enquanto que, no seu caso, freqüentar uma escola com tais requisitos, necessitaria muito esforço. Como ela relata, a sua mãe teve de, inclusive, “dormir na fila”. Mesmo assim, “meus pais contam isso com o maior orgulho [...] Eu entrando para aquela escola, a minha irmã naturalmente entraria, porque era assim: os irmãos, depois tinham o acesso livre à escola” (pp. 2-3). E, apesar de essa escolha acarretar mais custos, devido a gastos com transporte urbano, era esse o sonho de sua mãe, pois acreditava que aquela seria a melhor escola para as filhas.

A questão racial adicionada ao capital cultural é o outro aspecto que merece nossa atenção. Raciocinando a partir dos estudos de Bourdieu (1998), é provável que Mônica pudesse

vir a ter muito mais dificuldade em adaptar-se àquela escola do que aqueles/as alunos/as que já têm um acúmulo cultural constituído fora da escola. Além disso, como negra, e da classe trabalhadora, ela enfrentaria mais problemas ainda, considerando a presença do racismo que também se manifesta nas instituições escolares. A confirmação dessa realidade já foi apresentada no capítulo dois, quando Mônica narra um episódio ocorrido na sala de aula, em que se sentiu discriminada pelos/as colegas e pela professora por ser pobre e por ser negra.

Outro elemento importante nessa discussão refere-se à atitude da mãe de Mônica, ao escolher a “melhor” escola do município para as filhas. Essa situação nos remete a algo comum nas famílias negras (e pobres), pois vêem a boa formação educacional dos/as filhos/as como uma forma de superação do estado de pobreza em que a maioria se encontra. As narrativas das professoras demonstraram que o nível de formação educacional pode contribuir não somente com a superação da pobreza, mas com a superação do racismo. Essa discussão, por estar presente nas trajetórias das entrevistadas, terá uma atenção especial no próximo item, onde discutirei o surgimento e as marcas deixadas por esse “otimismo pedagógico”.

3.1. Será a escola um caminho para romper com a pobreza e com a miséria?

O único caminho para romper com a dificuldade que a gente vive, para romper com toda essa miséria, com essa falta de tudo – porque faltava tudo mesmo – é estudando! Porque estudando, vocês terão um bom emprego. Tendo um bom emprego, vocês terão uma boa casa (Mônica, p. 13)!

Mônica percebe o pensamento da mãe, ou seja, a escola como um caminho para romper com a pobreza e com a miséria, traduzido na epígrafe acima, como um mito que foi construído historicamente. Ela assinala o motivo que faz a sua mãe pensar assim: “eu acredito que seja em função do mito que a escola era o caminho para o crescimento [...] esse otimismo pedagógico permeou o imaginário da minha família e eu acho que permeia até hoje” (p. 11). Mônica passou a entender melhor este fenômeno a partir de estudos realizados, especialmente na área de educação. Nagle (1974), um dos teóricos da história da educação no Brasil, diz que o otimismo pedagógico e o entusiasmo pela educação foram marcantes na década de 1920, como ele descreve em sua obra "Educação e Sociedade na Primeira República". A década de 1920 é destacada por características bastante peculiares:

O que irá diferenciar o último decênio da Primeira República dos que o antecederam será um conjunto de sistemas, de possibilidades, e até mesmo de atuações que se revelam, à análise, como condições estimuladoras e provocadoras de um processo que se vai desencadeando. Basta que se perceba, entre 1920 e 1929, o envolvimento no país em clima de efervescência ideológica e de inquietação social; o maior grau de perturbação provocado pelas campanhas presidenciais; o alastramento das incursões armadas; as lutas reivindicatórias do operariado; as pressões da burguesia industrial; as medidas de restrição adotadas na Revisão Constitucional de 1926; o desencadeamento do movimento revolucionário de outubro, de 1930 (NAGLE, 1974, p. 5).

Outras características assinalaram esse período, como a hegemonia dos Estados de Minas Gerais e de São Paulo, denominada política do café-com-leite, quando os mandados de presidência da república se alternavam entre os dois estados. Para Nagle (1974), este foi um dos fenômenos políticos mais importantes da história do regime republicano, até o final da Primeira República. Além disso, o domínio político do sistema coronelista; a redução do voto a um instrumento de vassalagem, “sem compromissos ideológicos”; o fenômeno da urbanização; a rigidez da estratificação social também se destacaram neste período.

Em síntese, Nagle (1974) aponta a década final da Primeira República como um ponto de encruzilhada, principalmente porque as reações contrárias às práticas políticas coronelistas começam a radicalizar. Assim, novas idéias começam a tomar força no cenário nacional. Surge a preocupação em pensar “no nacionalismo, no modernismo, no tenentismo e, até mesmo, no entusiasmo pela educação” (p. 11). É nesse contexto repleto de preocupações com os rumos da política e das questões socioeconômicas e culturais do país que surge o “otimismo pedagógico”. Então, era preciso buscar alternativas para solucionar os problemas que o país estava enfrentando naquele momento histórico.

Dessa forma, a escolarização, como parte do cenário cultural e social, também deveria ser repensada, uma vez que a transformação da sociedade estava ligada à transformação do homem e, através da educação, esse anseio poderia tornar-se real. Nesse período, a “escolarização é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (Ibidem, p. 100). O otimismo pedagógico e o entusiasmo pela educação, que tinha em sua essência o ideário liberal, tinham como propósito o pensamento de que, através da ampliação das instituições escolares e da disseminação da educação escolar, grandes camadas da população poderiam ascender socioeconomicamente. Por trás desse empenho pela mudança educacional havia grandes interesses políticos, dentre eles a erradicação do analfabetismo, que era tido como grande empecilho para o avanço da sociedade brasileira.

Percebemos ainda que, naquele período, os principais governos estaduais do Brasil estimularam o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, em grande parte do país.

A educação era, portanto, o foco das atenções políticas, sociais, culturais e econômicas, pois era vista como a responsável pela propagação do progresso e da cultura na sociedade como um todo. É claro que, por trás deste empreendimento educacional, havia intenções políticas, como o interesse pela superação do analfabetismo, estimulando o voto.

Todo esse entusiasmo pela educação, que teve o seu auge na década de 1920, deixou marcas no pensamento social brasileiro que perdura até hoje, conforme aponta a professora Mônica ao narrar a sua trajetória. Nos dias atuais, esse otimismo pedagógico é utilizado, sobretudo, pelas famílias pobres e/ou negras, como uma forma de superação da condição social precária em que se encontram.

As famílias das entrevistadas, de um modo geral, cobram dos/as filhos/as o crescimento intelectual, o esforço para aprender, para crescer, para ocupar espaços na sociedade. Pois as desigualdades sociais e raciais presentes no país dificultam o acesso de pessoas negras em diversos segmentos. Essa discussão nos instiga a pensar em outras questões, dentre elas: quais motivos levaram os familiares a essa cobrança exaustiva do crescimento intelectual dos/as filhos/as? Por que essa cobrança em ocupar espaços na sociedade era tão acentuada? Como compreender o comportamento destas famílias que acreditam que os/as filhos/as só conseguirão ascender socioeconomicamente através da aquisição do conhecimento educacional?

A professora Mônica relembra, ainda, outra fala de sua mãe, que dizia: “‘Vocês têm que estudar, porque a única forma de vocês vencerem na vida é estudando’”. Isso se soma à fala da minha avó; ‘todos os meus netos terão que ir pra universidade’” (p. 11). Para Mônica, essa cobrança foi além, pois ela também passou a cobrar de si mesma e com muita intensidade essa obrigação de crescer intelectualmente. Assim, o sentimento de rejeição e de inferioridade, a constante discriminação racial sofrida, desde a infância, foram elementos marcantes nessa situação vivida por ela. Diante disso, estudar, e ser uma excelente aluna, foi a maneira que ela encontrou para chamar a atenção, ocupar espaço e para ser respeitada como ser humano, e não se tornar invisível.

Em toda a sua narrativa, Mônica menciona com veemência a expressão “ocupar/marcar espaço”. E, no decorrer de sua fala, ela tenta explicitar o motivo que a leva a enfatizar tanto essa expressão. “Se eu era tão feia, em alguma coisa eu tinha que ser boa, não é (risos)? E aí, intelectualmente, eu era a melhor; sempre fui. Para mim era claro, porque eu sempre fui a melhor aluna, eu sempre fui a aluna A” (p. 16).

Na percepção de Mônica, a sua inteligência, o fato de ela ser a melhor aluna, tirar notas boas, ser sempre a melhor da turma, era uma forma de ocupar um espaço onde,

geralmente, pessoas negras não ocupam numa sociedade racista. Por isso, ela tinha que ser “muito boa” e não apenas “boa”. Ela finaliza o assunto dizendo:

Então, esse marcar o espaço, conquistar o meu espaço, está relacionado a isso, provar para mim e para os outros que eu era capaz, que eu era boa, que eu podia crescer, que eu podia romper com aquela estrutura que, aparentemente, parecia que a comunidade estava fadada a viver (p. 16).

Mônica deixa nítido que durante toda a sua vida essa necessidade sempre foi marcante, como se fosse um encargo que deveria ser cumprido, mesmo enfrentando conflitos e ambigüidades. A inteligência era vista como uma maneira de encobrir o estigma de “feia”, que lhe foi inculcado desde a infância, e que ela sempre carregou consigo. O relato de Mônica deixa brechas para refletirmos melhor sobre essa questão da necessidade de “ocupar o espaço” que ela defende com tanta intensidade. Dessa forma, a sua reação frente às exigências impostas por uma sociedade racista, que desconsidera as diferenças, é semelhante ao comportamento de Lourdes Brazil, que optou pela “mudança de cor” para ser aceita socialmente, conforme vimos anteriormente.

“Ocupar o espaço”, por si só, talvez não seja efetivamente uma grande conquista para mulheres negras, que sempre lutaram com dificuldades para obter metas e sonhos. É preciso acrescentar, ainda, o “como ocupar esse espaço?”. E uma das coisas que devem ser consideradas nessa nova condição social alcançada pelas mulheres negras, como professoras universitárias, é o fato de elas estarem assumindo posições que lhes possibilitam levar reflexões sobre trajetórias da população negra brasileira, instigando o debate, a reflexão, a intervenção. Acredito que todas as entrevistadas, cada uma de sua maneira está tentando levar a discussão adiante, na sua prática docente, conforme veremos no último item do capítulo quatro, onde as suas experiências serão relatadas.

Mônica acrescenta ainda que, se a sua visão otimista de que “a educação é o caminho” não tivesse permeado o imaginário de sua família, talvez ela estivesse em situação análoga a de suas primas e de alguns amigos de infância. Pois suas primas acabaram reproduzindo a história da família. Elas não tiveram acesso à educação, tiveram muitos filhos e, ainda, muito jovens, numa situação financeira bastante precária. Ao visitar o lugar onde nasceu, ela percebeu que os seus amigos de infância continuavam morando nos mesmos lugares, vivendo as mesmas condições de pobreza; muitos tornaram-se alcoólatras ou viciados em outro tipo de droga.

É importante destacar que a visão otimista da educação não foi vivida somente por Mônica, mas pelas demais entrevistadas. Como já mencionei, no item anterior, a professora Lourdes Brazil também passou por situação semelhante, em busca de respeito, de prestígio social e ascensão econômica. Conforme vimos, dentre as entrevistadas, Lourdes Brazil e Mônica apresentaram conflitos similares em relação à autocoerção intelectual. Já as professoras Helena, Daise e Abayomi destacam outros aspectos que apontam a família como agente principal dessas cobranças. Vejamos a continuidade dos depoimentos:

Minha mãe não sabia lidar muito com essa questão da cor, de ser negra, [...] A minha mãe sempre falava pra gente da importância de estudar, que era importante a gente estudar, que conhecimento ninguém nos tira. Então, que é importante a gente ter conhecimento, que a única coisa que nós podemos ter sem que ninguém nos tire é o conhecimento e que, para pessoas pobres e negras é através do conhecimento que a gente iria crescer. Então, esse sempre foi o nosso lema. (Daise, p. 3)!

Para Daise, a fala de sua mãe passou a ser uma norma que ela optou por seguir no decorrer de sua vida. Ela enfatiza bastante o pensamento de sua mãe em relação à importância dos estudos para as pessoas negras, pois esta é a porta para conseguir qualquer tipo de elevação social. Além disso, ela aponta a necessidade de as pessoas negras estudarem e mostrarem que podem ser boas intelectualmente, pois, de um modo geral, os/as negros/as só conseguem se destacar na área de esportes e nas artes, como música e dança, por exemplo.

Estudos realizados por Silva (2005) assinalam a pouca credibilidade de professores/as em relação ao potencial dos/os alunos/as negros/as e pobres. Para a autora, as origens dessa baixa credibilidade “podem estar na internalização da representação do negro como pouco inteligente, ‘burro’, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos” (p. 26). Esse estereótipo, construído para explicar a marginalização das pessoas negras desde a promulgação da Lei Áurea, sobretudo no período pós-escravista, permanece até os dias atuais. Podemos estender a manifestação dessa baixa expectativa em relação às pessoas negras a outros segmentos sociais. Muitas pessoas ainda têm esse pensamento, construído ideologicamente a partir das teorias raciais fortemente manifestadas, sobretudo, no século XIX, deixando grandes resquícios na sociedade brasileira.

Assim, podemos compreender melhor os motivos que levaram a professora Mônica a querer ser “ótima aluna”, com nível intelectual elevado, pois muitas pessoas ainda acreditam que negros/as têm pouco potencial, pouca inteligência. A mesma referência é feita por

Helena, ao destacar, mais uma vez, os conselhos de seu pai. Como os pais das outras entrevistadas, ele também coloca o conhecimento advindo da educação como algo importante na libertação e na aceitação da filha no “mundo dos brancos”.

Ele sempre frisava que a gente tinha uma qualidade de vida que a maioria dos negros não tinha e que isso me dava uma responsabilidade maior como cidadã. Esse sentido de missão foi alguma coisa muito interessante na minha vida, ao mesmo tempo meu pai dizia: “você tem que aprender a enfrentar as dificuldades de participação no mundo dos brancos, porque eles vão exigir de você o dobro do que exigem das outras pessoas. *Então, você não pode só ser boa, você tem que ser ótima pra poder ser considerada boa por eles.* E, saiba de uma coisa, nós temos que conhecer a nossa história, a nossa cultura e dominar a cultura deles porque eles só sabem a deles e não sabem a nossa.” (p. 3).⁴⁵

Ao analisar as narrativas das professoras, percebi que a formação dada pela família exerce grande influência no crescimento dos/as filhos/as, em todos os aspectos. Além disso, a maioria das entrevistadas percebe a aquisição do conhecimento, o crescimento intelectual como uma forma de ascender socioeconomicamente. Nesse sentido, a busca pela superação do estado de pobreza em que se encontram é colocada com mais ênfase. A visão sobre o investimento educacional como forma de se libertar do racismo aparece com mais nitidez na narrativa de Helena, inclusive, por ela já ter nascido numa família de classe média. Abayomi também fala em libertação, mas, como as outras entrevistadas, no sentido de sair da situação econômica precária, conforme citação: “eu, ainda pré-adolescente, repetia isso: que o estudo seria o meu instrumento de libertação. Era exatamente assim que eu dizia: instrumento de libertação no sentido de libertação de uma vida difícil, de uma vida de muito sacrifício” (p. 47).

A família de Helena, especialmente as intervenções do pai, deu destaque à importância da filha se identificar como negra, desde a infância, bem como compreender as implicações que esta aceitação poderia acarretar futuramente. O acesso aos estudos, inclusive de línguas estrangeiras e música; à leituras sobre a problemática racial; a eventos culturais; ao conhecimento dos fatos ocorridos no Brasil e em outros países sobre as relações raciais contribuía para a formação política e cultural de Helena. E, na concepção de seu pai, este acúmulo de conhecimento seria uma forma de enfrentar o “mundo dos brancos” que cobra mais das pessoas negras. Por isso, ele ressaltava sempre que ela deveria ser “ótima” e não apenas “boa”. Essa questão aparece com muita contundência em algumas narrativas,

⁴⁵ Grifo meu.

especialmente, nas de Mônica e de Helena.

Abayomi também aponta a importância dos estudos destacada por uma de suas tias, que sempre se dedicou à formação educacional formal dos/as filhos/as. Esse incentivo dado aos seus/suas primos/as estendeu-se a ela também, pois, como afirma: “isso acabou reverberando muito em mim também. Ela sempre dizia que eu era inteligente, que eu ia estudar pra poder ter um emprego muito bom, pra conseguir algo melhor pra mim, comprar uma casa na cidade” (pp. 39-40). Segundo a sua tia, era imprescindível pensar no futuro, e pensar no futuro era conseguir se sair bem nos estudos.

Além disso, como os/as seus/as filhos/as, Abayomi também deveria esforçar-se muito, adquirir conhecimentos além do que a escola oferecia, já que o compromisso de vencer era maior do que muitos/as que ali estudavam. Esse esforço está correlacionado à questão que eu venho apontando neste item, ou seja, a correlação construída entre capacidade intelectual e o fenótipo negro.

Abayomi concordava com o pensamento da sua tia, que foi uma grande referência de mulher negra em sua vida, por isso dizia: “nós somos pobres, somos negros, o estudo é aquilo que vai fazer com que a gente consiga ter uma vida melhor, superar essas dificuldades que a gente vive” (pp. 47-48). No entanto, ao longo da vida, ela foi percebendo que não era apenas o estudo que lhe propiciaria a liberdade tão sonhada, pois atrelado a ele estão outras questões. O estudo pode até contribuir para melhoria financeira, para superar algumas dificuldades materiais, já que aumenta o nível de instrução, de qualificação profissional, proporcionando, inclusive, a obtenção de um melhor emprego e, conseqüentemente, de um melhor salário. Mas não podemos separá-lo das outras questões sociais (racismo, sexismo etc). Pois é preciso, antes de tudo, eliminar as discriminações raciais e de gênero que interferem na ascensão socioeconômica de mulheres negras.

E, assim, para alcançar melhores condições de vida, era preciso também ter estímulos e boas referências que contribuíssem para tal. Nesse sentido, no próximo item, apresentarei algumas destas referências que fizeram parte das trajetórias das professoras negras entrevistadas, favorecendo a elevação da auto-estima e o incentivo à luta pelo reconhecimento e, sobretudo, pelo respeito.

3.2. Algumas pessoas passam por nossa vida, marcam a nossa memória e nos levam adiante.

(Abayomi)

Eu tive um privilégio de ter uma professora que tinha um carinho muito grande, um afeto muito grande na relação com os seus alunos. Tinha um posicionamento em relação a isso, na própria forma como os alunos se relacionavam e era uma professora também que tinha formação... (Abayomi, p. 9).

Um aspecto marcante destacado por todas as entrevistadas refere-se às pessoas, do convívio familiar ou não, que se tornaram referências positivas em suas trajetórias. Assim, vale destacar que a convivência com estas pessoas trouxe estímulo e segurança às professoras entrevistadas diante das adversidades oriundas do racismo e do preconceito racial. Além disso, incentivaram a persistência nos estudos e a potencialização de suas qualidades como meninas negras que lutam pela vida num universo tido como branco. Abayomi fala com entusiasmo de algumas/ns professoras/es, sobretudo, de sua primeira professora – D. Ana, de sua tia Tereza e da família de uma amiga e colega de trabalho; Helena enfatiza as orientações de seu pai; Daise relata fatos deixados por uma de suas professoras primárias; Lourdes Brazil e Mônica destacam a força e a luta das mulheres negras da família.

Nesse sentido, é interessante refletirmos sobre a relação das referências familiares e extrafamiliares com as formas pelas quais as identidades raciais negras vão se formando. Nesse sentido, priorizo a interferência dos espaços sociais – especialmente a família e a escola - na formação dessas identidades. Ou seja, qual a contribuição que esses espaços deram e/ou vêm dando à constituição das identidades raciais negras de seus/suas filhos/as e alunos/as? Já sabemos que “ninguém pode construir uma identidade sem um referencial [...] eu pertencço a um determinado grupo e tenho um referencial” (LOPES, p. 39).

Ao narrar as referências que marcaram a sua trajetória, Abayomi dá destaque à professora Ana e à sua Tia Teresa, uma das irmãs de seu pai; e à família de uma colega de trabalho com a qual teve oportunidade de conviver por algum tempo. Ela percebia uma diferença nessas relações, visto que contribuía para o “fortalecimento dessa questão de auto-estima, de ter orgulho de ser negro” (Abayomi, p. 4).

A consciência de ser negra demonstrada por Abayomi no decorrer de sua vida está fortemente ligada a essa referência que ela diz ter tido desde a infância. A afirmação de

Nascimento (2003) pode nos ajudar a compreender melhor a influência desses referenciais no processo de construção identitária:

A identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos vão se constituindo mutuamente. Nesse processo, o indivíduo articula o conjunto de referenciais que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os outros, com o mundo e consigo mesmo (p. 31).

Nesse sentido, uma referência, seja ela familiar ou não, pode ter várias repercussões na vida de uma criança negra, especialmente em formação. A primeira referência mencionada por Abayomi foi a professora das séries iniciais - D. Ana - pessoa marcante em seu caminhar, desde o momento em que a sua mãe foi levá-la à escola pela primeira vez, aos onze anos de idade. A professora, ao recebê-las na porta da sala de aula, disse alegremente: “Ah! Veio trazer a sua filha Abayomi!...” (p. 8). A sua mãe, espontaneamente, respondeu: “é, trouxe pra você, é sua, tome conta, pode colocar de castigo à vontade porque ela é burra; burra e preguiçosa, se não der castigo ela não vai aprender nada” (p. 8). A atitude da mãe de Abayomi ilustra a forma como ela era tratada em casa, nos levando a crer também que a mãe pareceu não ter sido uma referência positiva para ela, pelo menos em muitos momentos de sua trajetória, como afirma na citação acima.

Essa situação ficou marcada na história de Abayomi, pois ela se sentiu menosprezada diante dos colegas, a ponto de querer sumir daquele local no qual ela sempre sonhou estar um dia. Ao ouvir tal absurdo, a professora disse: “que nada D. Maria! Ela já foi pra escola? Quantos anos ela já estudou?” (p. 8). Segundo Abayomi, a resposta da mãe foi a seguinte: “não, ela nunca foi pra escola não, porque a gente não podia colocar, não tinha condições de colocar, ela tinha que tomar conta dos irmãos pra eu trabalhar” (ibidem).

Diante da situação descrita, a professora disse que ficaria difícil dizer quanto tempo ela levaria para aprender, bem como o nível de dificuldade que ela poderia apresentar. Ou seja, se teria facilidade ou dificuldade em aprender. Além disso, “como professora nesses anos todos, eu descobri uma coisa: não tem criança burra, toda criança é capaz de aprender, pode deixar ela aqui que ela vai aprender rápido” (ibidem). Essa e outras atitudes da professora D. Ana marcaram a trajetória de Abayomi, influenciando, inclusive, a sua prática escolar ao tornar-se professora.

A segunda referência importante apresentada por Abayomi foi a de uma família em cuja casa ela morou por um tempo, “uma família negra que sentia uma relação com a negritude, embora não de discurso militante, mas de posicionamento, enfrentamento, de se

gostar, de não baixar a cabeça como coitadinho” (p. 30). Era uma família negra, pobre, com a estrutura semelhante à sua, ou seja, a mãe era branca e o pai negro de pele escura. As características fenotípicas dos filhos/as eram semelhantes às do pai. Uma família que não negava a sua origem racial, que se posicionava como negra, mesmo aqueles de pele mais clara. Local também onde ela ouviu histórias narradas por uma senhora, com aproximadamente noventa anos, do sofrimento dos seus antepassados na época da escravidão. Esse ambiente assinalado por Abayomi foi de grande valia para a sua formação como mulher negra.

Ao fazer referência a essa família, ela relaciona o seu comportamento à questão da Negritude. Como ela percebe essa relação? Na sua percepção, a população negra brasileira necessita posicionar-se diante do racismo ao qual está submetido. É preciso lutar contra ele ao invés de se colocar em posição de vítima. E para obtermos uma melhor compreensão sobre o significado de *Negritude* empregado pela entrevistada, acho pertinente revermos o pensamento de alguns teóricos sobre o/os seu/seus significado/s, bem como alguns aspectos históricos de sua constituição. Para Bernd (1988), podemos falar de *negritude* em dois sentidos:

- 1) Em um sentido lato, *negritude* – com *n* minúsculo (substantivo comum) – é utilizado para referir a tomada de consciência de uma situação de dominação e de discriminação, e a conseqüente reação pela busca de uma identidade negra. Nesta medida, podemos dizer que houve *negritude* desde que os primeiros escravos se rebelaram e deram início aos movimentos conhecidos por *marronnage*, no Caribe, *cimmarronage*, na América Hispânica, e *quilombismo*, no Brasil, iniciados logo após a chegada dos primeiros negros na América.
- 2) Em um sentido mais restrito, *Negritude* – com *N* maiúsculo (substantivo próprio) – refere-se a um movimento pontual na trajetória da construção de uma identidade negra, dando-se a conhecer ao mundo como um movimento que pretendia reverter o sentido da palavra negro, dando-lhe um sentido positivo (p. 20).

Tomando como referência *Negritude*, no sentido mais restrito apontado pela autora acima, Moura (2004), afirma que *Negritude* foi um movimento de protesto dos intelectuais negros de formação cultural européia que surgiu, em meados do século XX, devido à forma de tratamento dada pelos europeus à sua “raça”.

A expressão *negritude* foi empregada pela primeira vez em 1939 pelo escritor Aimé Césaire, significando “o simples reconhecimento do fato de ser negro e a aceitação desse fato

de nosso destino”⁴⁶. Aimé Césaire, filiado ao Partido Comunista, teve grande destaque devido à sua atuação política, como deputado pela Martinica, em 1945, no parlamento francês. Foi um grande poeta e, juntamente com Léopold Senghor, ideólogo da filosofia da *negritude*.

Já para Senghor, *Negritude* significava “a soma total dos valores africanos” (Ibidem, p. 3). Esse movimento, incipiente e sem uma forma definida, limitou-se aos intelectuais letrados que buscavam um protesto simplesmente estético, não incorporando à suas reivindicações às questões políticas e sociais. Além disso, não atingiu a população que, de um modo geral, não apresentava o mesmo perfil. Porém, através dos movimentos pró-libertação das nações africanas, o conceito de *negritude* passou a ter “um novo combustível dialético” (ibidem.), pois a sua significação anterior não contemplava as lutas que estavam sendo travadas naquele contexto histórico.

Como sabemos, esse movimento não ficou restrito apenas à Europa, mas se estendeu a outros espaços geográficos, como África, Estados Unidos e América Latina. No Movimento Negro Brasileiro, Abdias do Nascimento foi um dos representantes desse movimento, através do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944. O TEN apresentava a *Negritude* de forma consciente, ou seja, tinha convicção dos problemas enfrentados pela população negra, “desejando através dessa ideologia organizar os negros no Brasil” (MOURA, 2004, p. 3). E, através da arte, da educação e da cultura, o TEN propunha trabalhar pela valorização social do negro no país. Era necessário agir, com urgência, em duas frentes: “promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros, e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido” (NASCIMENTO, 2004, p. 3).

Porém, enquanto na África um novo conteúdo estava sendo construído em relação à *negritude*, devido ao processo de luta pela descolonização, no Brasil, os negros que intencionavam libertar-se da opressão vivida por causa do racismo, não conseguiram desvincular-se da proposta inicial da elite negra européia. De acordo com Moura (2004), esse foi um dos motivos pelo qual o movimento em prol da *negritude*, coordenado por Abdias do

⁴⁶ Aimé Césaire faleceu recentemente, ou seja, no dia dezessete de abril, de 2008, aos 94 anos. Aimé Fernand David Césaire nasceu na ilha caribenha da Martinica. “Fundou em 1934 a revista “O Estudante Negro” e, em 1939, a revista “Trópicos”, duas importantes publicações do movimento negro internacional. Em 1945 iniciou carreira na política, sendo eleito prefeito da capital de seu país, *Fort de France*, e mais tarde deputado. Manteve as duas carreiras até 2001. Aimé foi um dos militantes negros mais importantes do século 20 e uma figura fundamental na luta contra o racismo. Assim, na revista Estudante Negro, a palavra “negritude” foi empregada por Aimé Césaire pela primeira vez, designando a rejeição da assimilação cultural e de uma certa imagem do negro pacífico, incapaz de construir uma civilização” (Destaque SEPPIR 18 a 25 de abril de 2008, Edição nº 140 - ano 04).

Nascimento, deixou a desejar, pois se transformou num movimento da elite intelectual negra, deixando a classe trabalhadora à margem da discussão que estava sendo colocada naquele contexto.

Apesar disso, é inegável a contribuição do TEN na luta pela valorização social das pessoas negras na sociedade brasileira. Este movimento trouxe à tona a discussão sobre a “democracia racial” no Brasil, suscitando questionamentos em relação a sua aplicabilidade, além de levantar o debate sobre a marginalização e a inferiorização da população negra e da cultura afro-brasileira. O Teatro Experimental do Negro, dentre as suas várias ações, organizou e patrocinou cursos, conferências e encontros nacionais, suscitando debates e trocas de experiências acerca da *negritude* no Brasil. Promoveu, ainda, cursos de Educação de Jovens e Adultos, demonstrando preocupação com a formação dos/as participantes nas dimensões políticas, educativas e artísticas. Nesse contexto, muitos/as negros/as, trabalhadores/as modestos/as (empregadas domésticas, operários/as...), foram alfabetizados/as, tornando-se, inclusive, grandes atores e atrizes; além de adquirirem uma nova percepção sobre a situação vivida pelos/as afro-brasileiros/as no Brasil (NASCIMENTO, 2002).

Apesar de todos esses aspectos apresentados sobre a origem e significados do termo *negritude*, permeados de contradições e ambigüidades, sabemos de sua importância para a população negra que, secularmente, busca libertar-se do racismo. Nos dias atuais, *negritude* significa, para a população negra: conscientização e aceitação de suas raízes sócio-culturais, de seus traços fenotípicos (cor da pele, tipo de cabelo, etc.); rompimento com o embranquecimento cultural e com a assimilação da cultura eurocêntrica; compreensão de que a inferioridade foi algo construído para justificar a dominação da população branca que se via superior às demais; mobilização, intervenção e luta pela erradicação do racismo etc. Sem essa conscientização, as pessoas negras terão dificuldades para compreender e assumir a suas identidades negras. É também dessa forma que entendo a relação que Abayomi fez da referida família negra com a *negritude*.

Retomando as narrativas das entrevistadas sobre as referências negras positivas, tanto para Mônica quanto para Lourdes Brazil, as mulheres negras de suas famílias foram as referências destacadas em suas entrevistas. Mônica diz que em sua família “sempre foi tudo muito focado no feminino. A minha família é uma família literalmente de mulheres” (Mônica, p.12). A sua avó representa a luta, a força e a resistência, além do estímulo aos estudos, às conquistas que os/as netos/as poderão alcançar, mesmo diante das dificuldades inerentes às famílias negras e pobres. Outra referência mencionada por Mônica é a sua tia, que dizia com

orgulho: “os meus afilhados são os mais negros, os mais inteligentes e os mais bonitos” (p. 10). O fato da tia de Mônica a achar, especialmente, bonita é algo extremamente importante para ela, já que ela sempre foi vista como “o patinho feio” da família. Ser inteligente, para ela, não era o adjetivo principal, pois ela sempre teve convicção dessa qualidade, como afirma em entrevista: “a minha capacidade intelectual eu nunca questionei, eu sempre me achei extremamente inteligente, extremamente capaz, sempre ocupei os meus espaços com a maior facilidade” (p. 7).

Para Lourdes Brazil, a presença feminina também é forte e representativa, sobretudo, do lado da mãe, motivo pelo qual ela justifica o uso do sobrenome Brazil, que vem da família da mãe e não do pai. Essas referências feitas por Lourdes Brazil e por Mônica, dando destaque à liderança, à fé, à força e à resistência das mulheres negras de suas famílias requer alguns comentários. Assim, as trajetórias das mulheres negras entrevistadas – Helena, Abayomi, Daise, Mônica e Lourdes Brazil – fizeram-me perceber que elas também apresentam essas características tão marcantes nas mulheres negras, de um modo geral. E essa força que as transformou em mulheres com tais peculiaridades tem antecedentes históricos.

Durante o período de colonização, as mulheres africanas que aqui habitaram em condição de escravizadas já demonstravam essa capacidade de suportar e de se opor às adversidades cotidianas. Naquele tempo, estas mulheres trabalhavam em diversos espaços das propriedades de seus senhores, desempenhando inúmeros papéis: “desde as tarefas domésticas, até a lida diária nas extensões de terra-roxa, que primeiramente serviam à monocultura da cana-de-açúcar” (SCHUMAHER & VITAL BRAZIL, 2007, p. 39). No que se refere às tarefas domésticas, nos limites das casas-grandes, estas mulheres lavavam, passavam, cozinhavam, costuravam, realizavam todas as tarefas cotidianas sob os olhares fiscalizadores de suas senhoras, sujeitas a punições, inclusive, por motivos banais.

Conforme Schumacher & Vital Brazil (2007), naquele período, algumas mulheres escravizadas corajosamente denunciaram aos governos locais, aos senhores de engenho e a outros familiares, as atrocidades padecidas sob o sistema escravista. Esperança Garcia, que viveu na região da cidade de Oeiras, 313 km ao sul de Teresina/Piauí, foi uma dessas mulheres que, em 1770, teve a coragem de escrever uma carta ao governador da província do Piauí, denunciando os maus tratos sofridos⁴⁷. Conforme os autores, esta carta faz parte de um

⁴⁷ De acordo com Nunes (2008), a carta dizia o seguinte: “Eu sou hua escrava de V. Sa. administração de Capam. Antº Vieira de Couto, cazada. Desde que o Capam. lá foi adeministrar, q. me tirou da fazenda dos algodois, aonde vevia com meu marido, para ser cozinheira de sua caza, onde nella passom to mal. A primeira hé q. ha grandes trovoadas de pancadas enhum filho nem sendo uhã criança q. lhe fez estrair sangue pella boca, em mim não poço esplicar q. sou hu colcham de pancadas, tanto q. cahy huã vez do sobrado abaccho peiada, por

acervo raro de documentos que registram as atrocidades vividas pelas mulheres negras e suas famílias naquela época. Antes de morar na sede da fazenda, Esperança Garcia vivia com a sua família na Fazenda dos Algodões, administrada pelo Capitão Antônio Vieira do Couto. Porém, esse capitão levou-a para trabalhar como cozinheira na sede da fazenda, separando-a do seu esposo e dos demais familiares. Uma das denúncias feitas por Esperança Garcia, por meio das cartas, refere-se à violência física sofrida por sair escondido para encontrar-se com o marido.

Theodora Dias da Cunha, que residia em São Paulo, também seguiu caminhos semelhantes. No ano de 1866, ela também enviou cartas aos seus familiares (marido e filho), e ao senhor da fazenda onde morava, queixando-se do tormento sofrido por tê-la separado de sua família e reivindicando o regresso ao seu ambiente de origem⁴⁸. É interessante resgatar a importância destas cartas naquele momento histórico. Para Wissenbach (2002), as cartas eram escritas para atingir vários objetivos, como afirmação social, nas relações intergrupais e como instrumento de registro, já que as propriedades dos escravos não tinham reconhecimento legal. No caso de Theodora Dias da Cunha, as cartas eram utilizadas para localizar a sua família, para reivindicar ajuda financeira na compra de sua liberdade e, conseqüentemente, a volta à África.

Através das cartas, ambas ainda denunciaram os maus-tratos, as desagregações familiares, as explorações físicas e sexuais; enfim, todo tipo de violência a que eram submetidas. Outra forma de contrariar a ordem estabelecida no período colonial se deu através da fuga para quilombos, onde muitos homens e mulheres negras conseguiram subverter a ordem estabelecida, escapando da escravidão, do sofrimento e das humilhações a que eram

mezericórdia de Ds. esCapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a tres annos. E huã criança minha e duas mais por batizar. Pello q. Peço a V.S. pello amor de Ds. e do seu Valimto. ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar a Procurador que mande p. a fazda. aonde elle me tirou pa eu viver com meu marido e batizar minha filha. De V.Sa. sua escrava EsPeranÇa garcia” (p. 1).

⁴⁸ A partir do artigo intitulado Cultura escrita e escravidão -- reflexões em torno das práticas e usos da escrita entre escravos no Brasil, publicado por Wissenbach (2002), apresento duas cartas escritas por Theodora Cunha: a primeira endereçada ao marido: “Meu Marido Snr^o Luis Muito heide estimar que esta va achar voce esteije com saude que meu desejo voce me mande contar para hande voçé esta morando. quem me arematou foi um moçó muito rico de campinas o homem chama Marciano quina eu fis uma pormeça em comgo voçé não esta lembrado da pormeça que voçé que eu fis voçé não esta lembrado que voçé pai vedeu voçé para se lembra da pormeça que me avisou de noite eu estava dormindo. Rainha tem companheiro de fase pormeça e não compir e agora ella esta persa no lmal e porioço facillital com santos e porioço voçé veja que a rainha e maior do mundo e esta persa no mal e não pode se salvar porque São Benedicto perdeu ella no mar não pode se çalvar e porioço eu não facilito com santos eu espero hinda compir ainda que esteja com cabelos bracos” [...] A segunda, escrita ao “seu senhor”: “Meu Senhor, Eu tive hum avizo de noute vinha eme falava dizendo que compriçe a promeça que promiti de vortar para minha terra esta conga que fala comigo dis que ceu moredo a qui nao compraiei pormeça que nem eu enxú Vnce nao cupri d’esta prorça por meu pai foi cumpado deu servidia porque deos não quer que se aparte coga de preto de agola meu senhor Vnce e responsado de ajuntar cem eu iso querede me fora quero Vnce de lisensa para eu tira ismola nos domingo p^a hirdando p^a senhor eu ja tenho 4 milreis e vnce ja ten 9 milreis na sua mão. iscrava de Vnce – Tiodora” (p.1).

submetidos. Essa luta se dava ainda através de diferentes práticas, incluindo o banzo e o suicídio. E das estratégias de enfrentamento da ordem estabelecida, a que alcançou maior repercussão foi a fuga para a criação de *quilombos*.

Naquele contexto, a formação de quilombos foi uma das possibilidades da população negra escravizada manifestar a sua revolta contra todas as formas de opressão sofrida, sendo essas revoltas muito bem organizadas, ainda que, nem sempre, com resultados favoráveis. Contudo, a formação de quilombos foi uma das maneiras mais viáveis para negros e negras conseguirem a sua liberdade, por isso teve tanta repercussão.

Nos dias atuais, os/as moradores/as das comunidades remanescentes de quilombos ainda tentam se proteger, não de capitães do mato, mas de jagunços, de capangas e de pistoleiros dos fazendeiros que invadem ou tentam tomar as suas terras⁴⁹. Hoje, a luta pela manutenção de suas terras e a resistência contra estes invasores latifundiários faz parte do cotidiano da população quilombola, procurando preservar os seus costumes, as suas tradições e memórias coletivas.

Nos quilombos, também tivemos, e ainda temos, a presença representativa de mulheres negras. Schumacher & Vital Brazil (2007) afirmam que, em alguns dos principais quilombos brasileiros, “aparecem indícios de lideranças femininas [...]. Há indicações de que Acotirene e Aqualtune foram mulheres que exerceram influência no célebre quilombo de Palmares, em Alagoas” (p. 82). Infelizmente, muitas mulheres guerreiras e que fazem parte da nossa história de luta e mobilizações ainda permanecem invisibilizadas, ou até mesmo, não são socialmente reconhecidas, devido às discriminações de gênero e de raça. Carneiro (2000) acrescenta, ainda, a importância destas mulheres guerreiras que, infelizmente, não são reconhecidas quando falamos na construção e organização dos quilombos:

⁴⁹ Embora muitos séculos tenham se passado, a idéia de *quilombo* ainda continua presente na sociedade brasileira, porém recontextualizada. De acordo com O’Dwyer (1995), a discussão sobre os novos significados de quilombo teve o seu início em outubro de 1994, em reunião realizada pelo Grupo de Trabalho da Associação Brasileira de Antropologia, quando foi elaborado um documento contendo posições sobre os seus diversos significados. Conforme o documento, o termo *quilombo* adquiriu novos significados na literatura e também para os grupos, indivíduos, associações, além de organizações. Esse documento era destinado ao Seminário das Comunidades Remanescentes de Quilombos, promovido pela Fundação Cultural Palmares, pois estava em pauta a aplicação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal, determinando: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos” (2008). Após muitos debates, estudos e, principalmente através da intervenção do movimento negro, a Constituição de 1988 passou a atuar com o termo *remanescentes de quilombos*. Para Arruti (2008), esse termo ainda denota imprecisão, pois está ligado a categoria histórica de *quilombo*, que, em sua opinião, traz muita confusão, pelas inúmeras definições que possui. Mas, na época, o movimento negro fez essa opção pela ligação metafórica entre *quilombo* e resistência política, trazendo, ainda, um sentido de reparação histórica.

Elas eram indispensáveis: na provisão dos alimentos; no trabalho agrícola, na confecção de roupas e utensílios. Além de combaterem lado a lado com os homens e participarem dos ataques a plantações vizinhas, elas exerciam funções logísticas levando pólvora e armamentos, removendo e cuidando dos feridos. Algumas chegaram a ser chefes de Quilombos, havendo notícias de Quilombos só de mulheres!!! Como o chefiado por Felipa Maria Aranha, na Região Amazônica (CARNEIRO, 2000, p. 30).

A autora cita ainda algumas mulheres que se destacaram em seus quilombos, seja por função política ou religiosa, como “Aqualtune, princesa do Congo; mãe de Ganga Zumba, líder de Palmares, e Tereza, Rainha do Quilombo de Quariterê, em Mato Grosso” (Ibidem, p. 30). Outros relatos contam que seis mulheres, que demonstraram atitude de resistência contra a escravização, fugiram da senzala para Salgueiro, região de Pernambuco, onde fundaram uma comunidade que atualmente é conhecida como Conceição das Criolas (SCHUMAHER & BRAZIL, 2007). Outras mulheres, como Mariana Crioula, Zeferina, Felipa Maria Aranha, Mãe Domingas fizeram história, mas permanecem desconhecidas.

Lamentavelmente, há poucos registros escritos sobre esses fatos históricos, especialmente relatos dos/as próprios/as quilombolas. Os poucos que existem foram produzidos por aqueles/as que os/as exploravam e tentaram destruí-los/as. Nestes relatos há também poucas informações sobre a atuação das mulheres quilombolas. Pois alguns documentos que registravam fatos importantes da época foram queimados por Rui Barbosa, em 1889 (REVISTA PALMARES, 2000).

Num outro contexto, as mulheres das atuais comunidades remanescentes de quilombos exercem grande liderança em suas comunidades. A confirmação disto ocorreu no início dos meus estudos sobre quilombos na comunidade quilombola Chacrinha dos Pretos, em Belo Vale, Minas Gerais, que teve a sua origem marcada pela doação das terras por uma ex-escrava, emancipada e casada com o último dono das terras, aos descendentes escravizados que ali habitavam. Através da Associação de Moradores, as mulheres da Chacrinha dos Pretos estão participando dos projetos e decisões políticas da comunidade, criando e recriando formas de resistência e de fortalecimento de suas origens, de suas memórias.

O decreto 4.887/03, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por quilombolas, também estimula a luta e mobilização das mulheres quilombolas⁵⁰. Um grupo de mulheres

⁵⁰ Alguns pontos da Instrução Normativa estão sendo questionados juridicamente. No campo legislativo também há iniciativas que modificam e até mesmo anulam este direito das comunidades à terra. Para fazer frente a estas movimentações, o Governo Federal montou grupo de trabalho com diversos órgãos para estudar toda a

que fazem parte de várias comunidades quilombolas do Sapê do Norte do estado do Espírito Santo, por exemplo, publicou um manifesto mostrando a sua indignação em relação à forma como as suas terras estão sendo tratadas:

... A sabedoria de nossos avós, nossos deuses e cultos, foi tudo desacreditado. Nossas irmãs e irmãos, nossos maridos, filhas e filhos, sem trabalho, sem a mata e sem os rios, foram expulsos para as favelas das cidades. Para onde foram Maria, Benedita, Joana, Domingas, e tantas outras? Onde estão nossas sementes crioulas de milho, arroz, feijão? Onde estão nossas ervas, cipós e pássaros?

O deserto verde cresceu e assolou sem limite. Passou correntes e tratores por cima de nosso mundo, por cima de tudo. Das que resistimos na terra, os plantios de eucalipto de rápido crescimento nos empurrou para dentro de nossas casas e quintais... (MANIFESTO DO GRUPO DE MULHERES DA ESCOLA QUILOMBOLA, AGO., 2007).

O Manifesto do Grupo de Mulheres da Escola Quilombola registra o desrespeito dos capitalistas com as suas terras. Por isso, as mulheres capixabas se articulam em prol da recuperação de suas terras, de suas histórias e de suas memórias que podem se perder também, junto com as terras. Apesar de todos os percaços, quilombolas como Rosa Domingas, do Quilombo Mata Cavalos/MT, Tuquinha, da Chacrinha dos Pretos/MG, Maria, Benedita, Joana e Domingas, do Sapê do Norte/ES, D. Clarinda, do João Surá, D. Vani, de Serra do Arpon e tantas outras guerreiras que viveram e ainda vivem em quilombos espalhados por todo o Brasil inspiram outras quilombolas a nunca desistirem da luta pela sobrevivência nas terras que lhes pertencem.

A escolha da descrição de alguns fatos que marcaram a vida das mulheres escravizadas, da senzala aos quilombos, na época do Brasil Colônia, bem como das mulheres das comunidades quilombolas da atualidade não foi aleatória. Este breve percurso nos ajuda a compreender melhor a origem da força que as referências das mulheres negras citadas pelas entrevistadas Mônica e Lourdes Brazil exercem em suas vidas.

Assim, o meu objetivo, ao fazer este breve percurso, foi mostrar que o espírito de guerreira, que fortalece e dignifica as mulheres negras hoje, vem de uma ancestralidade feminina, muitas vezes desconhecida ou invisibilizada. As mulheres negras que estão hoje em outros espaços, como nos quilombos ou universidades, voltando-se à especificidade da questão, têm lutas semelhantes em espaços diferentes, pois ambas estão sujeitas a serem

legislação que trata do tema e propor revisão (Destaque SEPPPIR, 18 a 25 de abril de 2008, edição nº 140 - ano 04).

discriminadas, não somente por serem mulheres, mas, sobretudo, por serem negras. Pois a posição socioeconômica que muitas ocupam na sociedade capitalista brasileira não as livra da discriminação racial sofrida cotidianamente. As marcas estampadas através da cor de sua pele e do tipo dos seus cabelos as marginalizam numa sociedade em que o padrão estético branco ainda predomina.

Findando a discussão sobre as referências familiares e não-familiares, apresentadas pelas entrevistadas, penso que todas elas interferiram na constituição de suas identidades negras, especialmente nos primeiros anos escolares. Assim, não podemos perder de vista a dinamicidade da constituição destas identidades que se articula com os diversos contextos: políticos, sociais e culturais, em determinados momentos históricos. A partir desse movimento, tais identidades vão se formando, ao longo de suas existências. Nesse sentido, é importante reafirmar quais identidades negras vêm sendo assinaladas pelas entrevistadas no decorrer de seus depoimentos.

Dentre essas identidades, destaco aquelas em que o sujeito, ao invés de se afirmar como negro, assumindo seus traços “negróides” (NOGUEIRA, 1998), se nega, buscando, por exemplo, incorporar as marcas fenotípicas das pessoas brancas. Nesse caso, não poderíamos afirmar, como ocorre no senso comum⁵¹, que essas pessoas não têm identidade negra. Poderíamos, sim, dizer que elas ainda não alcançaram a consciência de sua *negritude*, por isso tentam negar-se enquanto negras. Ao contrário dessa atitude, as entrevistadas, de um modo geral, apresentam também outros momentos de suas vidas em que a construção de suas identidades negras perpassa pela compreensão e pelo enfrentamento das manifestações racistas na sociedade. De maneiras diferentes ou semelhantes, as suas identidades negras foram/vão constituindo-se, mesmo por caminhos tortuosos, conflitantes e ambíguos, já que entendendo serem estes inerentes à própria constituição identitária.

⁵¹ O senso comum baseia-se em conhecimentos espontâneos e intuitivos, uma forma de conhecimento que fica no nível das crenças. Estes conhecimentos vão do hábito à tradição; muitos deles aprendemos com os nossos pais que aprenderam com nossos avós... , que desconheciam qualquer saber científico, e assim por diante, facilitando nosso dia-a-dia. O homem, na medida em que se relaciona com os objetos que o cercam, cria interpretações baseadas nas suas experiências, criando crenças e/ou saberes que permitem o domínio do ambiente (SANTOS, p. 1, s/d).

4. DEBATENDO RAÇA, CLASSE E GÊNERO

A questão racial talvez seja a questão social mais antiga do Brasil, ela está no centro de dominação de classe desde o início da colonização e a implantação do escravismo no país. Atravessou toda nossa história. Atualmente, sob o capitalismo moderno, o racismo continua sendo um elemento fundamental para a manutenção dos velhos privilégios de classe (MOURA, 1994).

Embora seja uma questão social tão antiga, como nos afirma o autor supracitado, a questão racial ainda continua presente nos meios de comunicação, nos debates acadêmicos e do movimento social negro, suscitando distintas polêmicas devido às idéias divergentes defendidas por pessoas envolvidas com a discussão, individualmente ou em grupo. Assim, a “dicotomia raça/classe”, as “ações afirmativas”, “a problemática quilombola” e a “inexistência do racismo” no Brasil são alguns dos assuntos que vêm ocupando o centro dessas polêmicas. São diversas as opiniões a respeito desses temas, sendo necessário ampliar essa discussão, visto que vivemos numa sociedade que insiste em se apresentar como uma “democracia racial”. Essa idéia tem como conseqüência implícita a ausência de preconceito e de discriminações raciais e, concomitantemente, a existência de oportunidades iguais, tanto econômicas quanto sociais, para negros e brancos.

Ora, a noção de democracia racial ainda é alimentada nos dias atuais, sendo escamoteada sob o “racismo cordial” (RODRIGUES, 1995), predominante nas relações sociais no Brasil. No entanto, a realidade nos mostra o contrário: algumas pesquisas (IPEA, 2006; PAIXÃO, 2007) apontam as disparidades entre negros e brancos referentes a oportunidades sociais. Nesse sentido, presenciemos episódios que evidenciam a existência de discriminação contra a população negra, independentemente da classe social na qual se

inserir⁵². Essa atitude, além de causar constrangimentos às pessoas negras, vítima dessa prática, repercute ainda nas oportunidades educacionais, na obtenção de emprego, na auto-estima etc.

No decorrer das entrevistas, as professoras manifestaram-se a respeito do racismo, que ainda continua a serviço da permanência dos privilégios de classe, como nos coloca Moura (1994). Dessa forma, os conceitos de raça, de classe e de gênero, imprescindíveis para a compreensão deste estudo, bem como a sua relação com os processos de construção das identidades, também estão presentes em seus depoimentos.

Dentre os conceitos mencionados, em alguns momentos “raça” aparece com mais evidência, devido à ênfase dada à discriminação racial sofrida pelas entrevistadas, no decorrer de suas trajetórias. Quanto às outras formas de discriminação apontadas por elas – de classe e de gênero - muitas vezes, se manifestam ao lado ou a partir do racismo. Para iniciar essa discussão, parto de uma das falas da professora Abayomi, que aponta a articulação existente entre raça e classe:

Eu acho que quando você discute a questão da raça ou da etnia, de ser negro no Brasil, se tem como pano de fundo uma articulação com a questão de classe (Entrevista n. 2, p. 10).

A citação nos encaminha à discussão da relação existente entre os conceitos de raça e de classe. E a manifestação da discriminação de gênero ocorre paralelamente às atitudes racistas e classistas, tornando as mulheres negras mais vulneráveis às discriminações, conforme venho discutindo ao longo deste estudo.

⁵² O artigo publicado no jornal O Globo, do dia 11 de agosto de 2004, pela professora e pesquisadora negra Azuete Fogaça, traz algumas situações que ilustram a situação das mulheres negras da classe média brasileira: [...] “Assim, quando atendia à campanha em minha casa, num bairro de classe média em São Paulo, e o vendedor de enciclopédias, branco, dizia que chamasse a dona da casa, aquilo não era racismo: ele só queria falar com alguém que tivesse condições de comprar os livros que vendia. Se num pequeno entrevero no trânsito carioca, dirigindo um carro de luxo, o outro motorista, branco, perguntou se a minha “patroa” sabia que eu tinha pego o carro dela, não era racismo: era uma dúvida razoável; afinal, “preto” e “pobre” são quase sinônimos. Quando, ao chegar à noite em um hotel cinco estrelas em Brasília, o gerente chamou meu marido a um canto do balcão, para avisar que não permitia a entrada de prostitutas, não era racismo: era apenas cuidado em preservar as boas normas do hotel. Começo a entender que fatos como estes são motivados pura e simplesmente pelo zelo, pelo cuidado em fazer com que tudo funcione corretamente, tudo nos seus devidos lugares e de acordo com os bons princípios que regem a vida em sociedade, coisas que não combinam com as tão conhecidas características dos negros: a indolência, a vocação para os maus hábitos, a incapacidade de raciocinar, a sexualidade excessiva e desavergonhada e a tendência à transgressão, à violência e à marginalidade...” (FOGAÇA, 2004).

Inicialmente, ao relatar as suas trajetórias, todas as entrevistadas apresentam as suas condições de classe. Abayomi, Mônica, Lourdes Brazil e Daise falam do enfrentamento das adversidades oriundas de sua condição social, já que todas nasceram em famílias pobres. Apenas Helena viveu num ambiente diferente, pois, como ela mesma diz: “eu venho de uma família tijuicana de classe média...” (p. 1).

Diante disso, a narrativa de Abayomi me instiga a abrir a discussão, apresentando os conceitos de classe social, tendo como referência Santos (1983), Thompson (1977), Lênin (1957), Bottmore, 2001 e dando destaque às especificidades da classe média (Pochmann et al, 2006; Figueiredo, 2004) apontada, em destaque, por Helena. Essa compreensão é fundamental para o prosseguimento da discussão proposta.

No decorrer do capítulo, outras reflexões surgirão, observando que as discriminações raciais, de classe e de gênero, interferem, inclusive, na escolha do curso superior por jovens negros e negras, considerando o acesso e a permanência nos cursos; na entrada de profissionais negras na docência do ensino superior (CARVALHO, 2006). Discutirei, ainda, a atuação das professoras entrevistadas no ensino superior, mostrando o envolvimento de cada uma delas na desconstrução do racismo institucional.

As impressões deixadas pelas professoras sobre “classe” no decorrer de suas trajetórias colaboram com o nosso entendimento a respeito do significado de “classe social”, especialmente de “classe média”. Todas as entrevistadas manifestaram as suas opiniões sobre este grupo social, instigando o debate sobre os conflitos e as ambigüidades presentes em sua estruturação na sociedade brasileira, sobretudo, nos dias atuais.

Abayomi, ao iniciar os seus comentários acerca do assunto, deixa uma indagação: qual dos dois é o determinante principal: raça ou classe?

Embora a grande questão seja: qual o fator determinante 1 e qual o fator determinante 2?. E a diferença está, na minha percepção, de que, no Brasil, especificamente há um problema de classe, há uma desigualdade de classe [...] Por exemplo, essa relação de classe e raça, isso é algo que nós ouvimos muito em todos os espaços, não só nesse espaço da universidade, mas no dia-a-dia mesmo. E aí você vivencia... Principalmente quem é negro, consegue visualizar isso porque acaba vivendo na pele também, ou compartilhando com outras pessoas que vivenciam isso (Entrevista n. 2, p. 10)⁵³.

⁵³ Grifo meu.

Essa polêmica, apontada por Abayomi, ou seja, se existe um determinante entre raça e classe na sociedade brasileira não é recente. Dizer que o aspecto racial é mais ou menos importante do que a condição de classe envolve uma complexidade que, provavelmente, levar-nos-á a outros questionamentos sobre o assunto. Diante disso, percebo a necessidade de assinalar alguns aspectos sobre o tema, objetivando uma maior compreensão acerca deste assunto.

A partir do instigante questionamento feito por Abayomi, apresentarei algumas reflexões para auxiliar a nossa compreensão a respeito do seu pensamento, tomando por base a convicção de que a população negra brasileira está inserida no modo de produção capitalista, marcado pela divisão da sociedade em distintas classes sociais. E, como afirma Abayomi: “no Brasil, especificamente, há um problema de classe, há uma desigualdade de classe” (p. 10).

Diante disso, como apreender essa complexa relação entre raça, classe e gênero? Por que a discussão sobre conceito de classe, especialmente classe média, ainda é tão complexa, sobretudo na sociedade atual? A questão de classe se sobrepõe à questão racial ou vice-versa? Para discutirmos essas indagações é preciso, inicialmente, conhecer alguns elementos que fundamentam o conceito de classe social. E, posteriormente, em consonância com as falas das professoras, aprofundaremos o debate que envolve a classe média brasileira, apresentando alguns elementos que marcam a inserção de negros e de negras nesse grupo social.

Nesse sentido, o conceito de classe social ganha importância teórico-prática, além de uma elaboração mais sofisticada, em Marx. Entretanto, serão os herdeiros dessa tradição de grande influência nos movimentos operários e sociais dos séculos XIX e XX que irão debruçar-se com mais acuidade sobre o tema. Embora esse conceito seja essencial na obra de Marx (Santos, 1983), ele não recebeu uma rigorosa importância como outros conceitos desenvolvidos pelo autor no decorrer de sua trajetória de vida e pesquisa. O *Capital*, sua obra-prima, foi interrompida exatamente no capítulo em que a discussão sobre classes sociais estava posta.

De qualquer forma, esse conceito esteve sempre presente em várias obras de Marx, mas empregado sem muito rigor, por isso dando margem a diversas interpretações, gerando confusões no seu entendimento. Assim, “os estudos marxistas, desde o final do século XIX, deixaram bem claro que a estrutura de classes é um fenômeno muito mais complexo e ambíguo do que aparece nos textos de Marx e Engels...” (BOTTMORE, 2001, p. 63). Apesar disso, entre os marxistas, Lênin foi um dos que deixou uma das principais definições de classes sociais. Em apenas um parágrafo, ele assim a definiu:

Chamam de classes sociais a grandes grupos de pessoas que se diferenciam entre si pelo lugar num sistema de produção social historicamente determinado, pela relação [...] com os meios de produção, pelo seu papel na organização social do trabalho e [...] pelo modo de obtenção e pelas dimensões da parte de riqueza social de que dispõem. As classes são grupos de pessoas, um dos quais pode apropriar-se do trabalho do outro, graças ao fato de ocupar um lugar diferente num regime determinado da economia social (LÊNIN, 1957, p. 162).

Lênin compreendia as classes como algo historicamente determinado (Buonicore, 2006), sendo a sua existência demarcada pelo desenvolvimento produtivo de uma determinada sociedade. Nesse sentido, a constituição das classes fundamentais estaria ligada ao modo de produção social, num período específico. No modo de produção escravista, por exemplo, duas classes caracterizavam as relações sociais da época: senhor e escravos. Assim, a relação entre estas duas classes era marcada pela supremacia de uma sobre a outra, ou seja, entre dominador (senhor) e dominados (escravos).

Com o passar dos anos, o conceito de classe social foi se desenvolvendo, obtendo outras definições, sendo sistematizado progressivamente, inclusive por outros autores contemporâneos: Hobsbawm (1987), Poulantzas (1975), Thompson (1977), dentre outros marxistas. Para Thompson (1977), por exemplo:

“Classe” é uma categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo. Conhecemos as classes porque, repetidamente, as pessoas se comportam de modo classista. Este andamento histórico gera regularidade de respostas em situações análogas e, em certo nível (o da formação “madura” das classes), permite-nos observar o nascer de instituições e de cultura com traços de classe passíveis de uma comparação internacional. Somos, então, levados a teorizar este fenômeno como uma teoria global das classes e de sua formação, esperando encontrar algumas regularidades, certos “estágios” de desenvolvimento, etc. (p. 1).

Thompson não vê a “classe” separada da “luta de classes”. Nesse sentido, ele prioriza o conceito de luta de classes, por ser mais universal e por não deixar em xeque a sua historicidade, já que pressupõe um processo. Para o autor:

A questão é que não podemos falar de classes, sem que as pessoas, diante de outros grupos, por meio de um processo de luta (o que compreende mais luta em nível cultural), entrem em relação e em oposição sob uma forma classista, ou ainda, sem que modifiquem as relações de classe herdadas, já existentes [...] Para um historiador, e espero poder afirmar que isso vale para um historiador marxista, atribuir o termo “classe” a um grupo privado

de consciência de classe, ou de cultura de classe, e que não age nessa direção é uma afirmação destituída de significado (p. 4).

Antes de prosseguir a discussão apontada pelo autor supracitado sobre a importância crucial da compreensão dos conceitos de luta de classes e consciência de classe no entendimento de classe social, retomo alguns aspectos colocados por Santos (1983) sobre o assunto em debate. Ao analisar a produção de Marx sobre classe social, esse autor diz que, para apreender a estrutura das classes sociais, é preciso investigar, teoricamente, o modo de produção que as constitui. Esse caminho é apontado por Marx (apud Santos, 1983) devido à complexidade de se investigar as classes empiricamente, sendo necessário um estudo teórico para se entender a sociedade concreta. Ao fazer tal afirmação, Marx (Ibidem) apresenta a seguinte indagação: “que é uma classe? A resposta a esta pergunta decorre da que demos a esta outra: que é que transforma os operários assalariados, os capitalistas e os proprietários de terras em fatores das três grandes classes sociais?” (p. 17).

Assim, para compreender a existência das classes é necessário, sobretudo, analisar o seu modo de produção. O autor afirma, ainda, que “Marx critica a ilusão de que as classes têm sua origem nas diversas formas de renda” (p. 17). Mas, como já foi dito antes, ele não pôde prosseguir sua análise, deixando a questão levantada em suspenso. Apesar disso, o autor apresenta algumas conclusões metodológicas, baseadas nos estudos de Marx, sobre como enfocar a complexidade das classes sociais. A primeira refere-se ao tratamento do conceito de classe social em vários níveis de análise interdependentes, colocando os níveis de abstração como imprescindíveis na investigação do problema. Na concepção marxista, esse caminho permite a compreensão da realidade concreta que o empirismo, muitas vezes, não dá conta de esclarecer.

Em segundo lugar, “o ponto de partida para Marx é o estudo de um modo de produção determinado” (SANTOS, 1983, p. 18). O autor assinala que as forças produtivas (nível tecnológico dos meios de produção e organização da força de trabalho) e as relações de produção (relações estabelecidas pelos homens entre si no processo de produção) fundamentam o conceito de classe. Por sua vez, estas apresentam maneiras contraditórias de se relacionar num determinado momento histórico. As origens destas contradições estão nas relações fundamentadas pela propriedade privada. As leis gerais que possibilitam que os modos de produção classistas funcionem e se desenvolvam são definidas por esse caráter contraditório existente entre as forças produtivas e as relações de produção.

Nesse sentido, concordando com a citação anterior de Thompson (1977), Santos (1983, p. 19) afirma que “as classes sociais são uma expressão fundamental dessas relações antagônicas. Em conseqüência, o conceito de classes sociais se constitui teoricamente dentro do conceito de luta de classes sociais”. Assim, só será possível compreender o conceito de luta de classes “no contexto das contradições e leis de desenvolvimento de um determinado modo de produção e de uma determinada formação social” (Ibidem, p. 20). As contradições, os interesses divergentes entre as distintas classes e a exploração de uma classe sobre outras provocam a luta constante entre as classes. Para entender a análise a partir deste contexto é preciso apreender o significado de consciência de classe.

Ainda na percepção de Santos (1983), inicialmente, é importante dizer que há uma diferença estabelecida por Marx entre a situação objetiva de uma classe (condição de classe) e a consciência subjetiva dessa relação (consciência de classe). Aliás, essas distinções sociais só começam no modo de produção capitalista. E, nessa forma de organização da sociedade, o pertencimento a qualquer classe social é determinado pelo lugar ocupado na estrutura social, ou seja, pelo controle ou pela exclusão dos meios de produção.

Nessa concepção, não basta simplesmente pertencer a uma classe, é preciso conhecer os elementos que caracterizam o seu posicionamento no processo de produção. Deve-se tomar consciência dessas relações, “sob forma de uma ideologia política que defina claramente as condições reais de sua existência e a contradição entre elas e seus interesses como classe social bem como lhe proponha os meios de superar essa situação” (SANTOS, 1983, p. 31).

Dessa forma, a consciência de classe está intimamente interligada com a luta de classes, que tem como fundamento principal a superação de um determinado modo de produção e, como conseqüência, o fim dessa subdivisão contraditória das classes sociais.

A partir desses breves comentários, podemos confirmar a complexidade que os autores vêm apontando no entendimento do significado do conceito de classe social, tendo em vista que a compreensão deste conceito denota o estudo de outros conceitos que também não são fáceis de ser apreendidos sem um conhecimento mais profundo do contexto social, político, econômico e cultural de uma determinada sociedade, num determinado modo de produção. Mas, o importante neste estudo sobre processos de construção das identidades raciais, de gênero e de classe das professoras negras que lecionam no ensino superior é entender que as classes sociais existem, e continuarão existindo enquanto existir o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, o conhecimento das classes sociais que compõem a sociedade nos dias atuais é crucial, considerando as duas classes sociais mencionadas com maior expressividade

pelas entrevistadas deste estudo. Ou seja, a *classe trabalhadora*, onde se concentram os pobres, e grande parte da população negra; e a *classe média*, da qual elas fazem parte hoje.

No estudo produzido por Antunes (2005), intitulado *Os sentidos do trabalho*, o termo *classe trabalhadora* adquire mais uma denominação, ou seja, *classe-que-vive-do-trabalho*. Essa expressão é utilizada para dar sentido contemporâneo ao conceito marxista de *classe trabalhadora*. Conforme afirma o autor, a sua intenção não é oferecer um conceito novo, mas ampliar a sua caracterização nos dias atuais.

Diante das adversidades e ambigüidades da atualidade, a questão colocada em pauta é: como compreender a *classe trabalhadora* no presente? Para Antunes (2005), o proletariado ou a *classe trabalhadora* hoje, ou o que ele denomina de *classe-que-vive-do-trabalho*, “inclui a totalidade daqueles que vendem a sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos” (p. 102). Para o autor, o trabalhador produtivo é aquele que produz *mais-valia*⁵⁴ e que participa diretamente da valorização do capital, ocupando um lugar central no interior da *classe trabalhadora*, como é o caso do proletariado industrial.

No entanto, a *classe trabalhadora* hoje engloba também, no sentido marxista, o/a trabalhador/a improdutivo/a, ou seja, “aquele que não se constitui como um elemento vivo no processo direto de valorização do capital e da criação de *mais-valia*” (p. 102). Sendo assim, o trabalho é consumido pelo/a trabalhador/a improdutivo/a como valor de uso e não como valor de troca. Essa nova concepção da *classe trabalhadora* incorpora ainda:

[...] o *proletariado precarizado*, o *subproletariado moderno*, *part time*, o novo proletariado dos Mc Donalds, os *trabalhadores hifenizados* de que falou Beyon , os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas *liofilizadas* de que falou Juan José Castillo, os trabalhadores assalariados da

⁵⁴ De acordo com Huberman (1986), *mais-valia*, o lucro verdadeiro, é a forma como o capital se reproduz, como o capital gera capital. A obtenção de *mais-valia* é característica do capitalismo, surgiu com ele, continua existindo hoje, e existirá enquanto houver tal sistema de produção de bens materiais. Mas de onde se obtém a *mais-valia*, o lucro? Da exploração do operário, do seu trabalho! Exploração que ocorre em qualquer país capitalista, seja no Brasil, nos EUA, na Alemanha [...] Exploração em maior ou menor grau, mas sempre exploração do operário pelo burguês empresário. *Como o burguês consegue obter lucro e por que o operário é explorado se ele recebe um salário, é pago por vender sua força de trabalho?* Para responder tais questões, observe atentamente o exemplo: um operário trabalha 8 horas por dia numa indústria de camisas. Em um dia de trabalho normal, a sua produção é de 40 camisas. Porém, com apenas 25 camisas o seu dia de trabalho é pago, ou seja, o tempo necessário para produzir o valor de seu salário é de 5 horas de produção normal. Entretanto, o operário continua trabalhando durante as outras 3 horas restantes, que completa as suas 8 horas de trabalho diário. Dessa forma, sobram 3 horas durante as quais o operário não está trabalhando para si, mas para o seu patrão. Então ele não recebe nenhum dinheiro pelas outras 15 camisas fabricadas, mas o burguês vende tais camisas e fica com o lucro, com a *mais-valia*! Às 5 horas, Marx chama de tempo de trabalho necessário, e às 3 horas restantes, tempo de trabalho excedente. Às 5 horas correspondem ao salário do dia e às 3 horas são iguais à *mais-valia*, que fica em poder do patrão e constitui seu lucro. a teoria da *mais-valia* explica como o trabalho é explorado na sociedade capitalista (HUBERMAN, 1986, p. 217-219).

chamada “economia informal”⁵⁵, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do desemprego estrutural (ANTUNES, 2005, pp. 103-104).

No conjunto da classe trabalhadora, o autor aponta ainda as desigualdades de gênero. Na divisão sexual do trabalho (no modo de produção capitalista), especialmente nas fábricas, as atividades de maior reconhecimento social são desempenhadas pelo trabalho masculino. Já aquelas que comportam uma menor qualificação e que requerem um trabalho mais intenso, quem as ocupa são as mulheres trabalhadoras (entre elas, as negras), os trabalhadores negros e as imigrantes. O autor aponta ainda nessa interação entre classe e gênero que, apesar do trabalho feminino atingir mais de 40% da força de trabalho em diversos países, às mulheres ainda são reservadas as atividades informais, intensivas e precarizadas, com níveis de exploração mais altos e salários menores.

Quanto à classe média brasileira, para entendermos a sua caracterização, a partir das narrativas das professoras entrevistadas, será necessário retomar um pouco a discussão que venho desenvolvendo sobre classe social. Pois, vimos, no decorrer do texto, que a denominação dada às classes sociais foi/vai se transformando gradativamente. Porém, o importante é saber que, embora a nomenclatura venha sofrendo alterações, a essência continua sendo a mesma, ou seja, as classes são marcadas pela exploração de uma sobre a outra – dominantes e dominados: senhor e escravo, burguesia e proletariado.

Mas com o desenvolvimento do capitalismo surge uma classe intermediária - a classe média - que se encontra entre os trabalhadores, e os capitalistas e os proprietários de terras⁵⁶. Embora eu tenha a convicção da problemática que envolve a compreensão do significado de classe média, sei que é impossível deixar de abordá-lo neste estudo. E, por ser um tema que compõe o objeto de estudo desta investigação, as narrativas das entrevistadas me instigaram a entrar nesse terreno movediço, mesmo correndo riscos. O depoimento, descrito abaixo, dá início ao debate proposto, já que a professora Helena traz questionamentos a respeito da problemática que envolve o assunto:

⁵⁵ Conforme Antunes (2005), trabalhadores/as informais são aqueles/as que trabalham sem carteira de trabalho assinada e que trabalham por conta própria, prestando serviços de reparação, limpeza etc.

⁵⁶ Essa classe é também denominada ‘pequena burguesia’, pois é “formada por produtores diretos não assalariados que, ao mesmo tempo, trabalham no que se aproximam do operariado e possuem os seus meios próprios de trabalho, no que se aproxima da burguesia” (MURARO, 1983, p. 28).

[...] O que quer dizer ser de classe média? É ter nível universitário? É ganhar um determinado salário? É ter casa na praia? É ter apartamento em Guarapari, como o meu pai tinha? É ter um apartamento próprio? É morar em casa própria? Ter um carro, uma moto? (Helena, p. 17).

O fragmento da entrevista da professora Helena confirma a complexidade da discussão proposta. Pochmann et al (2006), em conformidade com seus questionamentos, afirmam:

É natural que seja assim, afinal, sua posição intermediária e muitas vezes insegura na estrutura social faz com que a cada novo quadro, nova conjuntura, as divergências dentro do grupo e a balança de ganhos e perdas levem os atores a mudanças de opinião e até de posição social (p. 9).

Partindo das narrativas das professoras e tomando como referência a citação de Pochmann et al (2006), enfatizo alguns aspectos imprescindíveis para a compreensão da posição que a classe média ocupa na estrutura de classes da sociedade brasileira. Dentre esses aspectos, destaco a necessidade de acompanharmos a situação da classe média brasileira, suas crises e ambigüidades nas últimas décadas. É preciso, ainda, saber quem são essas pessoas e onde se concentram geograficamente, além de conhecer as suas características, considerando as variáveis relativas à população, à educação e às atividades ocupacionais. E, finalmente, um trecho da narrativa da professora Daise me instiga a discutir como a classe média lida com a questão do consumo, procurando conhecer os seus hábitos e seus costumes.

Antes de entrar na discussão sugerida acima, apresento o conceito de classe média que usarei neste estudo, ainda em conformidade com a concepção de Pochmann et al (2006):

Utilizo como referência conceitual de classe média, o conjunto demográfico que, embora com relativamente pouca propriedade, destaca-se por posições altas e intermediárias tanto na estrutura sócio-ocupacional como na distribuição pessoal da renda e riqueza. Por consequência, a classe média termina sendo compreendida como portadora de autoridade e status social reconhecidos, bem como avantajado padrão de consumo (p. 16).

Os parâmetros utilizados pelos autores supracitados para definir a classe média são as posições funcionais ocupadas na sociedade, junto com os seus rendimentos; a identificação do estrato demográfico, de acordo com salário e renda familiar; e a estrutura nacional de consumo.

Inicialmente, é importante compreendermos que a classe média torna-se evidente com o advento do modo de produção capitalista. A dinâmica de desenvolvimento deste grupo se reproduz ao longo dos contextos históricos. Assim, ao discutir a situação da classe média

européia do século XIX, Pochmann et al (2006), tomando como referência os estudos marxistas, dizem que devido a sua ocupação social esta classe era vista como uma “pequena burguesia”, “mais afinada com a propriedade privada e a posse de algum meio de produção” (p. 21). Esse lugar ocupado pela classe média torna-a totalmente alienada às lutas sociais que surgia, naquele momento histórico, entre operariado e burguesia.

Este grupo social encontrava-se numa posição literalmente intermediária, geralmente sem tomar posição de qual lado seguir, ou seja, operariado ou burguesia. Nessa situação, quando este segmento social construía algum tipo de aliança, não deixava de considerar os ganhos que poderia obter. Em outras ocasiões, ora optava por um lado, ora por outro, mas sempre com interesses bem definidos.

Estudos realizados por Oliveira (2003) mostram que no século XX esse comportamento da classe média permanece, inclusive, na sociedade brasileira. Esse período é marcado pelo crescimento de uma nova classe média no Brasil, advinda da industrialização e da urbanização no país. Um dos aspetos marcantes nesta época, especialmente após a Revolução de 1930, é a propagação de uma nova classe média assalariada e urbana através da criação de grandes empresas e instituições nacionais e transnacionais no Brasil.

Neste contexto, ao discutir *classes e identidades de classe na Bahia*, Oliveira (2003) aborda aspectos referentes à industrialização desencadeada na Bahia a partir de 1950, com o advento da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e da Petrobrás. A análise é feita no contexto do desenvolvimento da economia daquela região, focalizando o processo de formação das classes sociais.

A influência da exploração do petróleo na estrutura social e política da Bahia, por exemplo, ilustra o crescimento da classe média brasileira. A criação da Petrobrás teve grande repercussão na constituição de empregos, instaurando novos grupos sociais, bastante distintos dos já existentes naquele local: um pequeno grupo de operários, já que a maioria se encontrava desempregados; um novo grupo social, isolado, por ser novo na estrutura social local; ao lado de outros, nomeados por Oliveira (2003) de “irmãos de classe”. Estes, no entanto, estão inseridos em indústrias ainda tecnicamente precárias.

E, por fim, um outro grupo social de funcionários, que não são operários e que estão divididos pelas funções exercidas e pelas diferenças salariais, tornando-se também isolados, pois os que tinham um rendimento salarial maior agiam como se pertencessem aos grupos oligárquicos locais. Esse comportamento contribuiu para a ausência de uma consciência de classe, já que quem ganhava mais se isolava daqueles que ganhavam menos e dos trabalhadores que se encontravam desempregados.

Essa nova classe média ganha maior expressão ainda entre 1956 e 1960, período do governo de Juscelino Kubitschek. Pois, conforme Pochmann et al (2006), a chegada de grandes empresas transnacionais exigia profissionais mais qualificados, preferencialmente com ensino médio e superior. Conseqüentemente, estes teriam salários diferenciados dos outros trabalhadores que tinham menor escolaridade e ocupavam cargos inferiores nas empresas privadas e estatais. A esse respeito, o autor destaca a pouca participação da população negra na ocupação de cargos com maior remuneração. O acesso da população branca aos maiores níveis de educação favoreceu a sua presença em postos de trabalho de classe média, colocando os negros e as negras à margem destas oportunidades. Mas, o favorecimento à população branca em todos os espaços sociais não pára por aqui, conforme veremos a seguir.

Para saber quem são essas pessoas que fazem parte da classe média brasileira e onde elas estão situadas geograficamente, Pochmann et al (2006) utilizam os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2000, referentes aos chefes de família. Para isso, os autores adotaram três conjuntos de características para definir o perfil desta classe social: “variáveis demográficas, educacionais e ocupacionais” (Ibidem, p. 64). Em relação à demografia, os dados apontam aproximadamente 15,4 milhões de famílias de classe média no Brasil, equivalente a 31,7% do total de famílias residentes no país. No que se refere à renda:

Esse segmento populacional possuía uma renda familiar mensal entre R\$985,00 (6,5 salários mínimos) e R\$ 10.982,00 (72,7 salários mínimos). Em valores de novembro de 2005, o piso e o teto da renda mensal das famílias de classe média equivaliam a R\$ 1.556,30 e R\$ 17.351,56, respectivamente, se corrigidos pelo INPC/IBGE. Ao se converter esse mesmo número de famílias em quantidades de pessoas, chega-se ao contingente de aproximadamente 57,8 milhões de brasileiros pertencentes à classe média. A partir disso, nota-se que a renda familiar per capita passa a ser de R\$ 263,00 (1,7 salário mínimo por membro familiar) e R\$ 2.928,00 (19,4 salários mínimos por membro familiar) (p. 64).

No decorrer desta discussão, perceberemos que o nível de renda das famílias pertencentes à classe média acompanha os percursos da economia brasileira, suas crises e seus avanços. A renda familiar da classe média brasileira sofreu perdas no decorrer dos anos. Esta defasagem é fruto da instabilidade da economia do país que teve início em meados da década de 1970, perdurando até a década de 1990. Assim, as sucessivas crises econômicas desse período originaram um alto índice de desemprego, redução do nível de consumo, aumento do

trabalho informal e, conseqüentemente, menor estabilidade e segurança trabalhista e menor rendimento salarial, deixando suas marcas na sociedade brasileira.

Em relação à localização geográfica destas famílias, os dados em análise mostram que a maioria concentra-se nos centros urbanos, permanecendo nos seus lugares de origem, havendo pouca migração. O estado de São Paulo, por exemplo, aparece como o local onde tem mais famílias de classe média (33,8%); em seguida, aparece o Rio de Janeiro (11,9%) e, posteriormente, Minas Gerais (9,8%). O maior número de famílias de classe média localiza-se nas duas regiões Sudeste e Sul. Outro dado importante apresentado pelos autores refere-se ao número bastante reduzido de famílias desse grupo social na área rural.

No que se refere à faixa etária, o Censo/IBGE de 2000 mostra que os pais de famílias da classe média brasileira encontram-se na faixa de 30 a 39 e de 40 a 49 anos. O fato de as pessoas mais jovens não terem fácil acesso ao mercado de trabalho dificulta a sua inserção nesse grupo social. Quanto aos mais velhos, a dificuldade de inserção na classe média ocorre devido à redução da renda com a aposentadoria. Em relação aos dados pessoais, a maioria dos chefes de família da classe média brasileira é do sexo masculino (e casados). Conforme Pochmann et al (2006), 97,3% estudam ou já estudaram, majoritariamente, em instituições privadas, têm nível de escolaridade superior, ou seja, cursaram ou ainda estão cursando graduação, mestrado e/ou doutorado.

Outra característica essencial da classe média apontada pelos autores refere-se ao padrão de consumo, também mencionado em uma parte da entrevista da professora Daise, que traz questionamentos a esse respeito:

[...] E as pessoas que não têm condições socioeconômicas tentam atingir esse estágio, algumas, não todas. Mas a gente pode perceber que quando um jovem de uma classe menos favorecida rouba um tênis, ou rouba uma camisa, uma mochila de marca, na realidade, ele está roubando a possibilidade de ser igual aquele outro jovem que é da classe média. E que ele não vai conseguir nunca, porque ao longo do processo, o que as pessoas fazem, é mudar de etiqueta, quando começa um jovem da classe econômica menos favorecida a utilizar, digamos, uma etiqueta, como foi, por exemplo, na época da “Anonimato”. Então, no meu período, só usava Anonimato quem era da classe média. Quando a classe baixa começou a considerar que Anonimato é uma identificação de ser da classe média, a classe média mudou de roupa, mudou a configuração, mudou o consumo (Daise, p. 37).

Para acompanharmos a questão apresentada por Daise, recorro novamente ao estudo desenvolvido por Pochmann et al (2006), especialmente quando eles relatam o nível e os

hábitos de consumo da classe média brasileira, em comparação com os mais pobres e com a população de um modo geral. Para realizar essa discussão, os autores tomam como referência a Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), de 2002/2003, elaborada pelo IBGE. Ao fazer a leitura da situação de consumo desse segmento social, a partir deste referencial, os autores dizem que a classe média brasileira representa 31% da população, sendo que o seu consumo corresponde a 50% de todo o mercado consumidor do país. Objetivando uma melhor compreensão do assunto em debate, os autores apresentam a concepção de consumo adotada no estudo organizado por eles, seguindo a tradicional definição dos dicionários econômicos:

Consumo é a utilização, aplicação, uso ou gasto de um bem ou serviço por um indivíduo ou uma empresa. Geralmente, o consumo é uma atividade que se desenvolve no âmbito da família e as formas de satisfazer as necessidades humanas variam de acordo com vários fatores, tais como idade, sexo e nível de renda (POCHMANN et al, 2006, p. 89).

O questionamento trazido por Daise, na citação anterior, pode ser lido de diversas formas, especialmente se consideramos alguns elementos que ela aponta para este debate. Dentre estes, destaco o fato de ela trazer um referencial de idade e de nível de renda, ou seja, “um jovem de classe menos favorecida” (Daise, p. 37). O ato de consumir algo, conforme apresentam Pochmann et al (2006), não é o mesmo para todas as pessoas. Daise, em seu depoimento, questiona a necessidade de um jovem pobre querer possuir algo que não condiz com o seu nível de renda. Essa inviabilidade pode causar frustrações, estimulando, até mesmo, práticas ilícitas, conforme exemplo citado pela entrevistada. Nessas situações, as desigualdades sociais que, geralmente, estão vinculadas às raciais, não são percebidas nem tampouco problematizadas.

Assim, ao falar da questão de consumo, da posição ocupada por pessoas pobres e negras, Daise relembra algumas passagens de sua infância que também questionam a complexidade do pertencimento de classe vinculado à condição racial na sociedade brasileira, conforme a citação abaixo:

Do outro lado da calçada nós éramos, digamos assim, os filhos dos papais ricos, que não era rico porra nenhuma! Era todo mundo pobre, ferrado! Mas a gente achava que era, se sentia, por não morar na comunidade, não ter que subir o morro etc. (Daise, p.16).

O jovem a que Daise faz referência, ao questionar a questão do consumo, é aquele que mora em favelas, morros ou comunidades, conforme entrevista. Pertencer a esse espaço social

já é uma forma de classificação não somente social, mas racial, já que a pobreza tem cor, como foi visto anteriormente. Então, na percepção de Daise, quando criança, o fato de ela e a sua família não morarem no morro tinha um significado positivo, já que não eram vistos como “favelados”. Como ela relata: “quem era da comunidade, naquela época, eram chamados de favelados; quem eram os favelados? Ser favelado era ser muito pobre, era ser de uma classe muito inferior. Imagina ser negro e ainda ser favelado” (p. 16)!

Sob essa divisão espacial, Corrêa (2005) diz que, ao longo do século vinte, várias conotações foram dadas à favela “de acordo com o interesse dos que não moram no morro e comandam a sociedade do asfalto” (p. 1). No decorrer dos anos a favela foi vista como um lugar onde reina a pobreza, marcado pelo descaso do poder público, da violência, da desordem herdada pelas desigualdades sociorraciais sofridas pela população desde o período da Abolição da escravatura. Embora esta percepção tenha mudado, pois pesquisas do IBGE e de outras instituições tem mostrado que “a favela não é o mundo da desordem, tampouco antro exclusivo da violência que há na cidade” (Ibidem, p. 2), a sociedade ainda a olha de forma diferenciada, discriminatória e estereotipada.

O questionamento feito por Daise em relação a ser pobre, “favelado e negro” demonstra o quanto esse estereótipo está fortemente arraigado em nosso meio, sendo reproduzido socialmente. Em relação às fronteiras estabelecidas entre “morro” e “asfalto”, Sorj (2003) diz que essa percepção tradicional que coloca essa separação rígida, caracterizada pela distância socioeconômica “se sustenta tanto na tendência natural de pensar em oposições como na sua capacidade de mobilizar sentimentos morais e preconceitos. Mas não se sustenta na realidade social” (p. 93). O debate que gira em torno dessa dualidade é complexo, especialmente se considerarmos que essa separação foi criada com interesses próprios daqueles que detém o poder no “asfalto”. Outros elementos também estão envolvidos nessa discussão, como, por exemplo, o preconceito racial, que complementa e/ou extrapola a questão socioeconômica.

Nos dias atuais, Daise percebe, criticamente, que essa divisão espacial entre “morro” e “asfalto” atribuía-lhe um pertencimento social que não condizia com a sua realidade concreta, já que a sua família, embora não morasse no morro, também era negra e pobre. Ao prosseguir a sua narrativa, ela acrescenta que essa situação vai tomando outros rumos, na medida em que as crianças do morro começam a fazer parte do cotidiano das crianças do “asfalto”. Na sua percepção, essa situação:

Foi se dissipando, essa divisão socioeconômica clássica que a gente estabelece, às vezes, e até de classe social mesmo [...] Na realidade na nossa cabeça, lá estavam os pobres, e aqui estão os melhorzinhos de vida, os de classe média, que não era classe média não, mas na nossa cabeça, eu acho que havia uma coisa assim... (Daise, p. 17).

Nessa relação entre crianças da comunidade (termo que atualmente é usado para designar favela, morro) e crianças do “asfalto”, Daise percebia alguns pontos marcantes que diferenciavam os dois grupos. Ao comentar sobre eles, ela faz referência à forma como eles lidavam com o consumo, especialmente no que se refere ao modo de se vestir, ou seja, “as pessoas que usavam uma determinada roupa poderiam ser consideradas pessoas do asfalto e as outras pessoas que usavam [outra] determinada roupa poderiam ser consideradas pessoas do morro ou da comunidade” (p. 37). Daise diz, ainda, que, muitas vezes, nós consumimos algo para demarcar a nossa condição social, ou mesmo para ocultá-la. Nesse sentido, algumas vezes, a opção pelo uso de uma determinada roupa, por exemplo, pode ser uma forma de afirmação (ou negação) de nossas identidades.

Ao concluir o seu depoimento, Daise traz o seguinte comentário: “então, é a coisa, você muda o consumo, você só apresenta aquilo que é externo, você não apresenta o que é interno, as questões internas não ficam muito presentes” (p. 37). A esse respeito, Pochmann et al (2006) dizem que a classe média “caracteriza-se por se tornar uma massa consumidora avantajada de bens e serviços. De certa forma, o consumo assume um ‘valor suplementar’ de relacionamento e aparência”... (p. 89). Essa característica explica o comprometimento da classe média com gastos como “roupas, habitação, diversões, educação, bem acima das despesas com ‘autoconservação’ (alimentação e saúde)” (Ibidem).

Helena também assinala questionamentos semelhantes aos que Daise vêm apontando. Ela critica a postura que a classe média assume, pois demonstra preocupação excessiva com a questão do consumo, do acúmulo, anulando-se, ou melhor, isolando-se das relações sociais mais amplas. Como ela afirma:

A ideologia de classe média no nosso país é uma ideologia muito burra. É uma ideologia que se baseia em ficar diante de uma televisão, não conversar com filho, de só comprar coisas, de só acumular coisas. Não sei há quanto tempo eu não compro muitas coisas. De vez em quando eu compro alguma coisinha aqui, outra acolá, mas o estritamente necessário. Como diria a minha mãe, o supérfluo necessário! (Risos). Mas é necessário, porque o básico já está (Helena p. 18).

Daise também critica a maneira de ser da classe média brasileira, ao fazer o seguinte comentário:

Eu vejo a classe média muito vazia, muito oca dessa história toda, talvez, a classe mais baixa que eu, particularmente, tenho, hoje, uma identificação maior com as posturas comportamentais, sociais... São pessoas que têm uma relação mais próxima com as outras pessoas, são mais flexíveis no sentido de ajudar o próximo... (Daise, pp. 37-38).

As duas entrevistadas discorrem sobre duas características que assinalam a classe média brasileira, de um modo geral, no dias atuais, ou seja, os comportamentos consumista e individualista. Sob este ponto de vista, o modo de ser da classe média a torna cada vez mais isenta da vida em sociedade. Isto quer dizer que as pessoas que compõem esse grupo social estão cada vez mais enclausuradas no seu próprio mundo, distanciando-se das relações interpessoais, da solidariedade. Nesse sentido, Santos (s/d), ao falar sobre o livro “Quando memória e história se entrelaçam: a trama dos espaços na Grande Tijuca”, organizado por Alexandre Mello Santos, Márcia Pereira Leite e Nahyda Franca, comenta um dos aspectos apontados no livro que condiz com o pensamento de Daise em relação à solidariedade, ou seja, “os que moram nas favelas muitas vezes conseguem manter entre si laços de solidariedade há muito perdidos pela impessoalidade que domina as construções do asfalto; eles têm trunfos perdidos pelo asfalto” (p. 2).

Já o comentário feito por Helena sobre a ideologia da classe média condiz com vários estudos que caracterizam a classe média brasileira. Assim, essa classe social “individualista e sem tradição de organização e lutas sindicalistas, acaba empurrada para a arena política, em busca de soluções para seus problemas existenciais” (RATTNER, 2006, p. 4).

Assim, os elementos que caracterizam a classe média brasileira nos dias atuais instigam a professora Helena a apresentar outras reflexões sobre o comportamento de pessoas que formam esse segmento social. Inclusive, ela questiona a sua própria condição de classe, já que muitas características desse grupo social não condizem com a sua realidade de vida. Ao lado das dúvidas apresentadas, a entrevistada faz provocações, muitas vezes, em tom irônico sobre o comportamento da classe média, criticando contundentemente esse enquadramento de classe. Mais uma vez, a opinião de Helena confirma a complexidade de se entender esse segmento social:

Eu não entendo muito essa coisa de pertencer à classe média não! Então, ter sido uma criança de classe média não funciona como nada, porque os meus pais eram de uma classe média consciente do seu papel de cidadão, eles não eram alienados, estavam preocupados com aqueles que não tinham o que

eles podiam ter. Enfim, não caracterizam em nada a classe média, não tem nada a ver com o pensamento da classe média [...] Pra mim, essa classificação classe média não diz nada. Não tem nada a ver com a minha história... (Helena, p. 18).

Percebo que o depoimento de Helena requer uma maior reflexão, inclusive pelo fato deste estudo trazer questionamentos sobre a pouca inserção da população negra na classe média brasileira. A esse respeito, sabemos que pessoas negras lutam pela melhoria de suas condições de vida, conforme vimos nos depoimentos das mulheres negras entrevistadas. Pois os relatos demonstraram que melhorar de vida significa obter condições socioeconômicas para ter acesso a bens sociais, materiais e culturais. Sobre isso, Helena acrescenta ainda em seu depoimento que todas as pessoas deveriam ter o direito e a oportunidade de obter tais condições, ao afirmar: “eu acho que é absolutamente normal, natural, todo mundo se sentir protegido, abrigado, alimentado, acarinhado, agasalhado, acolhido, respeitado” (p. 18).

Todas as entrevistadas, exceto Helena, buscaram meios para saírem da situação de pobreza em que se encontrava, principalmente através dos estudos, como vimos no capítulo três desta tese. E, hoje, elas se vêem inseridas numa classe social denominada classe média que, muitas vezes, elas próprias questionam. Então, quando Helena diz que a classe média é “alienada”, ela faz uma generalização. Mas, posteriormente, retira os seus pais dessa generalização, ou seja, embora estivessem inseridos, em termos econômicos, nessa classe social, apresentavam características e atitudes ideologicamente diferentes. Eram pessoas engajadas em partido político, em movimentos de esquerda, na luta pelos direitos humanos.

Ademais, estavam inseridos no movimento negro, incomodados com a pobreza e com a miséria; enfim, não eram pessoas alienadas nem individualistas. Em diversos momentos, Helena comenta sobre as ações desenvolvidas por seus pais em prol da população negra e pobre, demonstrando solidariedade e envolvimento político, além de preocupação com as desigualdades sociais e raciais presentes não só no Brasil, mas no mundo. Helena também estava presente nesse contexto, participando de cada momento da luta travada pelo movimento negro e assim permanece até os dias atuais.

Diante disso, ela diz que os seus pais podiam até ter tido uma “qualificação patrimonial”, no entanto, não tinham as mesmas atitudes que as pessoas da classe média de um modo geral têm. Ao mencionar a questão do patrimônio, Helena reafirma os seus comentários anteriores sobre a ideologia da classe média. Em sua opinião, “essa ideologia de classe média é uma ideologia capitalista, cumulativa, excludente, impiedosa, preconceituosa”

(Helena, p. 17). E, ao finalizar o assunto, ainda complementa: “então, eu não vivi isso na minha família!” (Ibidem).

Após estes comentários, penso que a própria Helena rompe com a generalização feita anteriormente ao caracterizar a classe média. Diante disso, podemos dizer que nem todas as pessoas que estão nessa classe social se encaixam no perfil que ela e Daise apresentam, senão estaríamos contradizendo a luta que a população negra vem travando há anos pela ascensão social na sociedade brasileira. Creio, então, que, ao falar dessa problemática, seja relevante pensar na necessidade da classe média negra brasileira incluir na sua pauta de mobilização caminhos que revolucionem esse jeito de ser (alienado, consumista, individualista, conforme dito pelas entrevistadas), que grande parte da classe média brasileira apresenta.

Assim, tanto os comentários de Helena quanto os de Daise me levam a outras indagações sobre a composição da classe média brasileira, considerando nesse contexto o dinamismo e as mudanças que ocorrem historicamente. Ou seja, será que a denominação classe média dá conta do conjunto da população que a compõe? Talvez seja este o motivo de as professoras Helena e Daise apresentarem questionamentos tão complexos. Nesse sentido, outro ponto polêmico colocado por Helena diz respeito à posição social ocupada por seus pais naquele período histórico, ou seja, negros de classe média. Sobre isso, ela faz a seguinte ponderação: “eu acho que a gente tinha que pensar um pouco quando fala em negro de classe média” (p. 18).

Essa ponderação feita por Helena requer outras reflexões sobre o assunto, considerando as implicações que tal denominação pode ter nos dias atuais. Sobre o quesito raça/cor, por exemplo, mais uma vez os estudos confirmam as desigualdades raciais presentes na classe média brasileira, conforme assinalam Pochmann et al (2006):

[...] No Brasil, há uma leve predominância da população branca (54,6%), ressaltando-se um relativo equilíbrio entre brancos e não brancos. No entanto, ao se observar o padrão dos chefes de família de classe média, verifica-se uma presença acentuadamente reduzida dos não brancos, o que torna evidente a desigualdade de cor na definição da classe média brasileira. Apesar de representarem mais de 45% da população brasileira, os chefes de família não brancos compreendem apenas 1/4 do total de chefes de classe média no país (POCHMANN ET AL, 2006, p. 82).

Os autores começam a citação usando o termo “leve” para apresentar a predominância da população branca na classe média brasileira, o que, inicialmente, causou-me espanto. Mas, ao prosseguir a descrição, a conjunção “no entanto” empregada por eles contraria o que foi dito anteriormente. Ou seja, a realidade apresentada através do Censo do

IBGE não demonstra equilíbrio no que se refere à presença de negros e brancos na classe média brasileira, considerando que cerca de 45% da população brasileira é negra.

Outro aspecto, ainda não comentado, diz respeito ao crescimento do número de famílias chefiadas por mulheres. De acordo com o Censo do IBGE, que mostra os resultados de pesquisas realizadas entre 1991 a 2000, o número de famílias chefiadas por mulheres aumentou 37%, passando de 18,1% para 24,9%. É importante destacar que, nesse universo, conforme aponta o Censo, há uma maior proporção de monoparentais femininas chefiadas por mulheres negras. E, embora a inserção das mulheres no mercado de trabalho tenha crescido, a maioria ainda ocupa profissões ligadas a extensões domésticas, como trabalhadoras domésticas, por exemplo. Os indicadores mostram também, que, entre as trabalhadoras domésticas, as mulheres negras recebem menor salário do que as mulheres brancas. A realidade apontada pelo Censo confirma que a dificuldade de ascensão social das mulheres negras na sociedade brasileira é bem maior, especialmente pela tríplice discriminação vivida.

Estudo desenvolvido por Pastore & do Valle Silva (2000) confirma a limitação da mobilidade social da população negra na sociedade brasileira. Resultados deste estudo “... sugerem que os não-brancos experimentam uma desvantagem na conversão de sua educação formal em posições ocupacionais, o que pode estar vinculado a processos de discriminação racial no mercado de trabalho.” (p. 95). Estas desigualdades relacionadas à posição ocupada pela população negra na sociedade brasileira requerem outras reflexões.

A esse respeito, algumas pistas já foram apontadas neste estudo, mas ainda não são suficientes para termos uma maior compreensão a respeito da problemática em questão. Assim, o debate que se trava prossegue no próximo item, tendo como foco questionamentos e tensões sobre a inserção de homens e mulheres negras na classe média brasileira; o lugar social e historicamente preestabelecido para a população negra; e os obstáculos que impedem a mobilidade social dessa população.

4.1. A minha vida é recheada de histórias sobre o lugar que a minha família ocupou na estrutura social, enquanto negros...

(Mônica)

No último censo chegou uma mãe lá e disse: “não, eu não sou negra!” Cabelo pintado de vermelho, lente de contato e acabou! É muito complicado! Eu percebo isso, a partir do momento que a pessoa ascende economicamente, ela acha que o preconceito não existe mais, porque a partir do momento que ela ascendeu... “não, o preconceito era só

financeiro, não existe preconceito de raça, de cor, é só financeiro!” Mentira! E ela acha que não é mais negra. E ter que lidar com as pessoas que acham que o preconceito não existe, isso é só um fator, não é? Na faculdade eu ouvia isso das minhas colegas (p. 30).

A fala da professora Mônica traz um tom de indignação e, ao mesmo tempo, de ironia, quando comenta sobre a atitude da mãe negra que não se identifica como tal. Na percepção de Mônica, algumas pessoas negras que ascendem socioeconomicamente buscam alternativas para embranquecer-se, acreditando que esta pode ser uma forma de fugir do preconceito racial. Acreditam, ainda, que a melhoria da condição financeira supere o racismo. Mônica discorda do pensamento destas pessoas, trazendo questionamentos a respeito das manifestações racistas presentes na sociedade brasileira, em todas as classes sociais. Para ela, a ascensão econômica não elimina a discriminação racial. O fato de pessoas negras estarem inseridas na classe média, por exemplo, não impede que as mesmas sofram discriminação racial. Por isso, vivem sob tensões, sofrendo pressões e constrangimentos cotidianamente.

A fala da mãe, na epígrafe acima, e o questionamento de Mônica a seu respeito nos encaminham a prosseguir o debate sobre a dicotomia entre raça e classe. Além disso, a questão apontada por Abayomi no início deste capítulo sobre qual é o determinante número um, raça ou classe, também estará presente nesta discussão, pois colabora com a fundamentação deste capítulo. Acrescento ainda neste debate outras indagações, como: o pertencimento a uma classe socioeconomicamente superior impede a prática da discriminação racial? Como entender a pouca inserção de negros e de negras nas profissões de maior prestígio social?

A pesquisa realizada por Figueiredo (2004) que mostra a mobilidade social de pequenos e médios empresários/as da classe média negra brasileira poderá nos ajudar a entender melhor este assunto. Pois, ao relatar as suas trajetórias, os entrevistados demonstraram que o preconceito e a discriminação racial ocorrem também com as pessoas negras que ascenderam socialmente. Esta constatação contraria outros estudos, dentre eles Fernandes (1965), que vê a mobilidade dos/as negros/as como uma forma de livrá-los das práticas racistas.

A esse respeito, penso que a forma de tratamento que a população negra recebe secularmente não pode ser compreendida apenas como reflexos da questão econômica da sociedade brasileira, conforme aponta Fernandes (1965) nos seus estudos sobre *a Integração do Negro na Sociedade de Classes*. Para ele, a escravidão, que deixou marcas profundas e degradáveis

na população negra, seria o fator preponderante para o atraso econômico em que se encontravam os negros, e que os quesitos cor/raça não interferiam (pelo menos de forma incisiva) na inserção da mão-de-obra negra naquele período histórico. Além disso, o lugar social ocupado pelas pessoas negras não parece ter nenhuma correlação com a questão racial. Assim, a marca social presente na cor/raça, definida pela escravidão, simbolizava a posição social daquela população. Será que o lugar onde estavam inseridos os negros não possuía correlação com as teorias raciais e suas respectivas teses racistas, surgidas naquele contexto histórico?

No meu entender, através de análises sociológicas, o autor privilegia as razões estritamente econômicas para mostrar a integração do negro na sociedade de classes, não aprofundando a análise ideológica do aspecto racial que também emperra essa ascensão (não só econômica, mas política, social e cultural). Inclusive, ainda nos dias atuais, percebemos que a cor/raça das pessoas também determina o lugar que estas devem ocupar na sociedade, confirmando o peso que a cor e as outras características fenotípicas representam na vida dessas pessoas, conforme veremos em estudos realizados por algumas instituições, tais como: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), dentre outras.

Nesse sentido, o estudo de Figueiredo (2004) sobre o significado da mobilidade social para empresários negros confirma que nem mesmo a posse de bens materiais e alto nível de escolaridade eliminam o racismo. Além disso, mostra a reação dos entrevistados que ascenderam socialmente ao se sentirem discriminados devido a sua condição racial. Nessas situações, grande parte dos entrevistados não reage nem individualmente nem coletivamente, além de não se envolver com a discussão racial, ou seja, parecem ter sido dominados pelo branqueamento social. Essa atitude expressa a alienação e o individualismo de determinados/as negros/as da classe média que, ao invés de utilizar a posição ocupada em prol da desnaturalização do racismo, fazem o contrário, compactuam com a sua permanência ao silenciar-se.

Em relação aos constrangimentos sofridos, várias pessoas disseram que, constantemente, olhares curiosos e desconfiados perseguem-nos quando estão participando de atividades condizentes com a classe média. Outros disseram que, geralmente, são confundidos com funcionários que ocupam cargos inferiores na empresa, embora exerçam cargo de chefia. Isto nos leva a crer que o homem negro ou a mulher negra que se encontra numa posição que não lhe foi determinada social e historicamente poderá ser sempre discriminado/a, de forma consciente ou inconsciente. Vejamos o depoimento de Abayomi quando ela questionava a inter-relação entre raça e classe:

Eu tenho uma colega negra, ela é professora da área de Educação [...] Ela disse que as pessoas evitam, logicamente, e vão evitar manifestar o seu racismo aberto, mesmo porque hoje as pessoas têm mais cuidado com isso. Ela falou que cansou de ser tratada como agente administrativa da escola, sendo diretora da escola. As pessoas achavam porque tinha gente na secretaria da escola que era loura, branca, e quando chegavam lá e queriam falar com a diretora as pessoas se dirigiam a ela [à loura], se dirigiam à auxiliar administrativa. Ela disse que um dos acontecimentos mais marcantes para ela, foi uma vez que chegou um pessoal do MEC (eu acho) de uma instância superior [...] Nessa época ela não era diretora de escola, ela era chefe de supervisão do município onde trabalha. A pessoa chegou para conversar com a chefe. Tinha outra menina que trabalhava lá, que estava na sala. A pessoa do MEC perguntou pela chefe repetidas vezes, como se não tivesse entendido que ela estava dizendo quem era a chefe. Ela é negra, de pele escura. E é aquilo, o racismo invisibiliza o outro como possibilidade, porque cristaliza o outro num lugar inferior e acaba não enxergando, não ouvindo, não prestando atenção no que o outro diz em relação àquilo. Então, na cabeça daquela pessoa tinha uma imagem, que é uma imagem de quem seria um chefe, uma chefe de supervisão de um município inteiro. E não era aquela imagem, daquela pessoa negra, baixinha que estava naquele espaço. (Abayomi, p. 10).

O racismo à brasileira é tão cruel que a construção histórica e ideológica das ocupações sociais pela classe dominante branca tenta delimitar a imagem das pessoas que devem desempenhar cargos de chefia (ou outros cargos que não sejam subordinados). E essa imagem é simbolicamente caracterizada pelo fenótipo branco. Assim, o pensamento que foi construído e inculcado em nossas mentes, secularmente, resguarda a existência de um lugar predeterminado a ser ocupado pelas pessoas negras na sociedade brasileira. Ao relatar uma passagem de sua trajetória, Mônica questiona esse lugar, correlacionando-o com a história da população negra no Brasil, marcada pela segregação social e racial. Vejamos o depoimento dela:

As minhas irmãs, ao contrário de mim, terminaram o segundo grau, foram trabalhar para pagar faculdade. Eu fui a única que estudei a vida inteira em escola pública. Fiz segundo grau em escola pública, fiz graduação em escola pública, fiz na Federal Rural, fiz especialização, fiz mestrado. Elas pararam na graduação para trabalhar, quer dizer, trabalharam para pagar faculdade, depois só trabalharam. E tudo está marcado pela nossa história, da forma como a nossa sociedade estruturou né..., Não sei..., Está fugindo... *Me dói pra caramba falar sobre isso; como a sociedade coloca o lugar do negro, ou melhor, o retira, não dá ao negro o lugar, o seu devido lugar, o espaço* (p. 28)⁵⁷.

⁵⁷ Grifo meu.

Gonzalez (1982), em seu artigo intitulado “Lugar de Negro”, discute exatamente esse lugar que as pessoas negras vêm ocupando historicamente, especialmente a partir da mudança econômica denominada “milagre econômico” (vivido no Brasil após o Golpe de 1964), constituída pela aliança entre militares, empresas transnacionais e empresariado brasileiro. Assim, o entusiasmo da classe dominante pelo crescimento econômico trouxe graves conseqüências para o país que perduram até os dias atuais como, por exemplo, a eterna dívida externa. E, no contexto desse crescimento, como afirma a autora, “as massas, pra variar, ficaram completamente excluídas da partilha do bolo do “milagre” (GONZALEZ, p. 12)”. E, como sabemos, a população negra estava inserida nessa grande massa que, conseqüentemente, empobreceu ainda mais devido ao grande arrocho salarial gerado pelo “milagre econômico”.

Dessa forma, a entrada desenfreada do capital estrangeiro através das empresas transnacionais radicadas no Brasil contribuiu para o empobrecimento do povo. Com isso, as empresas de pequeno porte, que agregavam trabalhadores negros desapareceram do cenário nacional. E os efeitos do capital estrangeiro chegaram até o meio rural, pois o grande latifúndio expulsou os trabalhadores pobres de suas terras e de seus empregos para os grandes centros urbanos, favorecendo o crescimento das favelas e dos trabalhos informais. Então, nesse contexto, onde se encontrava a população negra? Em setores, como a construção civil, por exemplo, que contratava trabalhadores não-qualificados e, conseqüentemente, mal remunerados. Nesse sentido, prossegue, ainda, Gonzalez (1982):

Outro grande escoadouro de mão-de-obra barata foi a prestação de serviço. Também ali encontramos o trabalhador negro fortemente representado, sobretudo, nas atividades menos qualificadas tais como limpeza urbana, serviços domésticos, correios, segurança, transportes urbanos etc. Sua presença era pequena, por exemplo, num tipo de pólo industrial como o do ABC paulista, uma vez que o nível tecnológico das indústrias ali concentradas exigia um tipo de especialização que a maioria dos trabalhadores negros não possuía. Em suma, deslocando-se do campo para a cidade, ou do nordeste para o sudeste, e se concentrando num mercado de trabalho que não exigia qualificação profissional, o trabalhador negro desconheceu os benefícios do “milagre” (p. 14).

A autora afirma também que a classe dominante brasileira, em diferentes fases de produção econômica, tem características semelhantes, ou seja, “a reinterpretção da teoria do lugar natural de Aristóteles” (p. 15). Essa prática da classe dominante, predominantemente branca, de colocar a população negra em lugares subalternos provém do período colonial e persiste até os dias atuais. Percebemos, com isso, “a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados” (p. 15). Para a autora, há um

lugar naturalizado para as pessoas brancas da burguesia. No que se refere às moradias, por exemplo, essa classe reside em lugares espaçosos, limpos, confortáveis, arejados, nos melhores locais de uma determinada cidade, protegidos, inclusive, com segurança pública ou privada:

Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje; o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (GONZALEZ, 1982, p. 15).

Essa realidade confirma o lugar ocupado pela população negra, desde o período colonial, ou seja, totalmente à margem de qualquer condição humana de viver. Em relação à divisão racial do espaço colocado pela autora, é interessante percebermos as diferenças concretas existentes entre dominadores e dominados. As famílias negras, em sua grande maioria pobres, encontram-se naturalmente amontoadas em pequenos espaços, muitas vezes, mal ventilados, sem condições mínimas de higiene, sem saneamento básico etc.

Nestes espaços onde residem estas famílias há também a presença da polícia ou outro tipo de segurança, mas com objetivos bem distintos, isto é, tendo como objetivo oprimir, reprimir, privar os moradores da liberdade mínima que ainda possuem. A presença da força policial nos espaços onde há grande concentração de pessoas negras vai além, pois as amedronta cotidianamente através de ações violentas que desconsideram a humanidade e a dignidade destas pessoas. Diante dessa repressão policial, de caráter racista, encontramos outro lugar ocupado por negros/as: “nas delegacias, nos presídios e nos hospícios” (GONZALEZ, 1982, pp. 15-16).

Essa problemática também é discutida por Seyferth (1995), em seu artigo intitulado A invenção da raça e o poder discriminatório dos estereótipos. Para a autora, “o uso sistemático de estereótipos e a associação entre raça e ocupação neste discurso racista, na verdade, serve para dividir e localizar os indivíduos na sociedade” (p. 190). Essa divisão maniqueísta da sociedade, em que cada raça ocupa um lugar distinto, cabe aos negros “o trabalho braçal (de preferência como escravos, como queria Oliveira Vianna); aos brancos, o poder político e econômico, o poder civilizatório”... (Ibidem). A autora diz ainda que os estereótipos raciais evidenciados através da discriminação racial, além de marginalizarem as pessoas negras, as colocam numa posição inferior, revelando o comportamento racista das desigualdades sociais. Assim, à população negra, na sociedade brasileira é reservado o lugar de “cidadão de segunda

categoria, miserável, trabalhador braçal, morador de favela, eterno candidato a marginal” (SEYFERTH, 1995, p. 200).

Conforme vimos, esse lugar naturalmente destinado à população negra não diz respeito apenas ao espaço físico (moradia), mas social (mercado de trabalho, educação etc). Então, quando Mônica expressa o sentimento de dor ao dizer que a sociedade “retira, não dá ao negro o seu devido lugar” (p. 28), ela traz uma situação real, de suas irmãs negras que não tiveram oportunidade de inserção em instituições públicas de ensino, pois tiveram que trabalhar para conseguir pagar uma escola privada, mesmo assim não tiveram condições de prosseguir seus estudos.

Essa é outra discussão complexa que abordarei ainda neste capítulo, ou seja, por que muitas pessoas pobres e negras não conseguem entrar e, muitas vezes, permanecer nas instituições públicas de ensino? Temos hoje aproximadamente 30 universidades brasileiras com adoção de ações afirmativas através das cotas raciais (Ribeiro, 2007). Qual a justificativa usada pelo movimento negro e por outras instituições sociais que apóiam essas iniciativas, uma vez que os espaços universitários também têm sido marcados como lugar natural da população branca? Como compreender esse comportamento ideológico e buscar alternativas para desmistificá-lo? Esses questionamentos estarão presentes na seqüência do texto, mas, não necessariamente, com respostas prontas e acabadas, e sim com reflexões sobre o assunto.

Ainda a respeito desse lugar que a sociedade branca, detentora do poder, tenta determinar para a população negra brasileira, a professora Abayomi relata situações de discriminações racistas sofridas por ela, inclusive na época em que cursava Mestrado. Uma das situações ocorreu quando entrou no prédio onde morava, no Rio de Janeiro, e o porteiro a confundiu com uma empregada doméstica. A outra ocorreu num momento em que estava lendo os livros do curso Mestrado e um indivíduo achou que ela estava “fazendo gênero”⁵⁸. Ou seja, na concepção dele, ela era uma empregada doméstica que lia o livro da patroa, tentando passar a imagem de uma intelectual.

Esse modo que muitos/as percebem as mulheres negras é constante, independentemente do grau de instrução em que elas se encontram. Sabemos também que, devido às desigualdades sociais e raciais, há um número significativo de mulheres negras nos serviços domésticos. De acordo com os dados do IBGE e do IPEA, estima-se em 6,8 milhões a categoria de trabalhadores/as domésticos/as no país, com 90% de negras, sendo que apenas

⁵⁸Fazer gênero, de acordo com o dicionário Houaiss (2004), é uma expressão que faz parte do regionalismo brasileiro, usada informalmente e quer dizer: procurar distinguir –se, afetando personalidade ou hábitos que não se têm.

1,8 milhão têm carteira assinada, com garantia dos direitos trabalhistas (FGTS, salários família, 13% salários, seguro desemprego etc.). Essa realidade é apontada, especialmente com o objetivo de instigar reflexões e questionamentos sobre a divisão social e racial do trabalho. Afirmo, ainda, que a minha intenção ao apresentar este quadro não é desmerecer o trabalho doméstico nem as trabalhadoras que exercem essa profissão, mas, problematizar a condição das mulheres negras na sociedade brasileira que, muitas vezes, ocupam esse espaço.

Outro acontecimento freqüente entre negros e negras que estão inseridos/as na classe média brasileira ocorre nos momentos em que desejam participar de alguma atividade social acessível à classe a qual pertencem, ou quando pretendem adquirir algum bem material, como um carro, uma casa ou uma jóia. Ao colocar essas intenções em prática, os olhares e as atitudes de desconfiança são comuns, já que o pensamento racista não consente que as pessoas negras venham desfrutar de forma lícita dos bens, sejam eles sociais ou materiais. Para Figueiredo (2004):

Tudo isso cria uma tensão adicional no cotidiano das pessoas negras com poder aquisitivo mais elevado, que sempre são vistas como estando “fora do lugar” sociologicamente construído e simbolicamente determinado; em outras palavras, eles estão pagando um alto preço exatamente por estarem “fora do lugar” (p. 1).

Novamente surgem referências ao lugar que negros e negras deveriam ocupar na sociedade brasileira. E, quando eles/as conseguem subverter esse lugar, ideologicamente naturalizado, são considerados/as como se estivessem cometendo alguma infração. As trajetórias de todas as professoras negras entrevistadas neste estudo confirmam as dificuldades enfrentadas para conseguir romper com essa determinação construída historicamente. Pois, embora as adversidades existam, as entrevistadas demonstraram engajamento político no combate às desigualdades raciais, aspecto importante que as diferenciam de muitas pessoas da classe média negra brasileira, conforme estudo realizado por Figueiredo (2004). Além disso, todas as professoras expressaram firmeza nos momentos em que houve tentativa de suprimi-las do espaço ocupado, especialmente no ambiente profissional.

Lourdes Brazil, por exemplo, mostrou que a sua vida profissional é repleta de conflitos, principalmente pelo fato de muitos/as colegas de trabalho não aceitarem que uma mulher negra ocupe determinada posição no seu ambiente profissional. Assim, ao falar de sua atuação, especialmente como professora do curso de engenharia da UFF, diz Lourdes Brazil com muita firmeza: “eu aprendi nessa briga a botar a boca no trombone, não ter vergonha de ter sido discriminada [...] Tem um monte de funcionário que não gosta de mim, porque acha,

enfim, rolam mil histórias, desde que eu tenho caso com o chefe (risos)” (p. 22). Outros constrangimentos e desrespeitos vão fazendo parte da trajetória de Lourdes Brazil e das outras entrevistadas, mas, de cabeça erguida, elas transgridem o que tentam naturalizar, permanecendo na luta contra a discriminação, sobretudo das mulheres negras.

Daise também descreve um dos momentos de enfrentamento à discriminação racial sofrida. Ela disse que enviou o currículo para uma determinada faculdade e foi aceita, principalmente por ser mestra, uma das exigências para ocupar a vaga. Por ter mestrado e outros cursos adicionais, foi designada para trabalhar com carga horária bastante elevada. Mas, com o passar do tempo, no final de um dos semestres letivos, foi chamada pelo coordenador da instituição para discutir a necessidade de redução da carga horária por ela ocupada. Obviamente, essa não foi uma boa notícia para ela, considerando o alto índice de desemprego na carreira de magistério, e as dificuldades de uma mulher negra conseguir lecionar no ensino superior, sobretudo numa instituição privada.

Durante a conversa, ao expor o motivo da redução da carga horária da professora Daise, o coordenador da faculdade faz o seguinte comentário: “olha, eu queria, inclusive, falar que eu aceitei o seu currículo e aceitei você aqui na faculdade sem saber que você era negra” (Daise, p. 20). Na percepção de Daise, essa fala demonstrou, sem acanhamento, uma atitude racista. Ao ouvir tal barbaridade, ela simplesmente respondeu: “pois é, eu também vim trabalhar nessa faculdade sem saber que você era branco” (Ibidem). Diante de tal situação, que causou um grande mal estar, Daise acredita que só não foi demitida porque tinha uma excelente relação com os/as alunos/as da faculdade, inclusive uma de suas alunas que era casada com um dos diretores da faculdade fez comentários favoráveis ao seu desempenho profissional. Outras situações foram narradas por Daise, mostrando os diversos caminhos que ela encontrou para enfrentar as discriminações sofridas como professora negra. Para ela, a reação a esses constrangimentos é constante. A militância no movimento de mulheres negras é uma forma de reforçar a sua luta, sempre acreditando na possibilidade de mudança.

Ao falar também de sua trajetória como professora universitária, Helena relata que este é um lugar onde ela sempre deu destaque à sua atuação como mulher e como negra. Nesse percurso de professora universitária, ela nunca deixou de se engajar politicamente, pois esta era uma forma de dar continuidade a luta de seus pais por um mundo sem desigualdades raciais, de classe e de gênero, conforme ressalta: “eu nunca deixei de participar do movimento dos intelectuais negros. Então, eu sempre participei de congressos, simpósios, palestras, do movimento, quer dizer, eu nunca me desvinculei do movimento negro” (p. 14). Assim, as

trajetórias das professoras mostram algumas maneiras de romper o preestabelecido, com a “predestinação” que tenta negar-lhes o direito de ocupar “o seu devido lugar” (Mônica, p. 28).

No próximo item, darei continuidade ao debate sobre a relação das mulheres negras com a educação, sobretudo superior, já que as entrevistas induzem-me a seguir esse caminho. Discuto, também, as desigualdades raciais e as manifestações racistas presentes nas instituições de ensino superior, apontando a necessidade de discutir os entraves que dificultam a entrada e a permanência de estudantes negros/as no ensino superior. Destaco ainda os cursos onde a população negra, de um modo geral, está inserida e em quais cursos e modalidades de ensino estão as mulheres negras.

4.2. Mesmo tendo curso superior, as portas não iriam abrir para mim de uma maneira maravilhosa.

(Lourdes Brazil)

O ideal da minha vida é o ideal de igualdade; eu imagino que todos os homens sejam iguais no sentido de terem as mesmas chances e as mesmas oportunidades, e por esse sonho eu sou capaz de viver, mas também de morrer.
(NELSON MANDELA)

A discussão presente neste estudo demonstra que as desigualdades sociais e raciais sofridas por nós, negras e negros, na sociedade brasileira parecem estar longe de chegar ao fim. À nossa população, em geral, tentam negar o acesso à cultura, ao lazer, à educação, ao mercado de trabalho, à liberdade de expressão religiosa etc; enfim, o direito de viver com dignidade, com respeito, como um cidadão negro brasileiro ou uma cidadã negra brasileira. Pois, muitas vezes, o banimento da nossa população em relação a esses bens sociais, culturais e materiais é justificado apenas pela condição de classe, conforme discutimos anteriormente. Outras vezes, a culpa recai sobre a falta de qualificação profissional decorrente da baixa escolaridade, da deficiência escolar etc. Essas justificativas são colocadas, mas, geralmente, não são problematizadas.

Assim, neste item, a prioridade da discussão será dada às desigualdades sofridas por estudantes negros/as, tanto no acesso quanto na permanência nos espaços educacionais, especialmente, nas instituições de ensino superior. Pois o fato das professoras entrevistadas estarem trabalhando, como docentes, nesse nível de ensino, também contribuiu com a escolha deste caminho. Além disso, as suas narrativas apontaram a preocupação com aspectos referentes à inserção no mundo acadêmico, ora como estudantes, ora como professoras.

Diante disso, a discussão que se segue será guiada pelas falas das professoras entrevistadas que apontam questionamentos sobre: a existência de cursos predefinidos para a população negra e para a população branca; em quais cursos e modalidades de ensino as mulheres negras estão inseridas? Ademais, as entrevistas me induzem a tecer alguns comentários sobre as manifestações racistas presentes nas instituições de ensino superior, apontando a necessidade de discutir os possíveis obstáculos que dificultam a entrada e a permanência de estudantes negros e negras neste nível de ensino.

Com o objetivo de compreender estas questões, utilizo como referência estudos desenvolvidos por Carvalho (2006), Teixeira (2003, 2006) e Queiroz (2003). Prosseguindo, apresento um dos trechos da entrevista da professora Mônica, objetivando a continuidade da discussão proposta:

Sou a única mulher negra [professora] no curso de educação física. Homens negros; um ou dois. Na Estácio, no curso de pedagogia de Queimados, somos duas negras no curso de pedagogia, e em São João só tem eu como negra no curso de pedagogia. Então, mesmo você me dizendo que tem várias mulheres negras que fazem pedagogia, mas dentro da universidade [como professoras] são pouquíssimas. São poucas negras. Eu acho que na Estácio de Queimados tem, no máximo, quatro mulheres negras, em mais de cinco cursos de graduação. Na unidade de São João, também não se conta mais do que quatro ou cinco mulheres negras. Às vezes, há mais homens, mas eu também tenho percebido poucos. O curso de direito, então! (risos). Elas existem na área de educação, isso é verdade! (risos). (Mônica, pp. 5-6)⁵⁹.

Essa fala traz inúmeros aspectos a serem questionados, especialmente aqueles referentes à inserção de homens negros e mulheres negras como estudantes e docentes em estabelecimentos de ensino superior. Segundo Carvalho (2006), “o racismo brasileiro é tão crônico, abrangente e consistente, que se reproduz em todas as áreas da vida social, e também no interior da instituição universitária” (p. 12). Assim, o depoimento da professora Mônica confirma a reprodução do racismo através das desigualdades raciais no acesso aos níveis mais elevados de ensino, bem como em cursos de maior prestígio social (medicina, odontologia, engenharias etc.).

Nesse sentido, durante a entrevista, eu e Mônica comentamos sobre o índice de estudantes negros/as presentes nos cursos da área de ciências humanas e sociais, em destaque, educação física, curso concluído por ela, e pedagogia, por ser um curso onde ela tem maior atuação como docente. Em relação à inserção no curso de educação física, Teixeira (2006), ao analisar as desigualdades existentes entre sexo e cor na carreira de professor, tomando como

⁵⁹ Grifo meu.

referência os dados do Censo do IBGE de 2000, comprovou que “o ensino de educação física é bem mais representativo para os homens, embora entre as mulheres seja quase duas vezes mais representativo para as brancas...” (p. 29). Essa constatação confirma a observação feita por Mônica no trecho da entrevista citado acima.

No caso do curso de pedagogia, essa realidade também foi mostrada por Teixeira (2006), ainda ao analisar os dados do Censo do IBGE de 2000. Aliás, a autora não se restringe ao curso de pedagogia, mas traz observações mais amplas em relação ao acesso na carreira do magistério, de um modo geral dando destaque às condições de cor e de gênero, que poderão nos ajudar a entender o caso da pedagogia, mencionado por Mônica. Ao divulgar a realidade brasileira no que se refere à profissão de professor, inicialmente, Teixeira (2006) nos traz um dado que a nossa vivência cotidiana já vinha apontando, ou seja, a profissão de magistério é predominantemente branca e feminina. No entanto, em relação aos quesitos gênero e cor, estes variam de acordo com o nível de ensino ocupado.

Ainda conforme os dados apresentados por Teixeira (2006), as pessoas brancas e do sexo masculino ocupam o nível de ensino mais elevado, ou seja, estão alocadas nos cursos de ensino superior. Já as pessoas negras atuam nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental e ensino profissionalizante. Confirmando o que foi dito antes, apesar de a profissão de professor ser eminentemente feminina, os dados apresentam uma disparidade no que se refere ao nível de ensino:

Em torno de 60% das mulheres professoras têm nível médio e atuam no ensino fundamental, enquanto os homens só atuam nesse nível de ensino em 23%; a maior parte (31,7%) atua no nível médio e em expressivo percentual (18,3%) trabalha no nível superior de ensino. Ou seja, através desses dados se pode concluir que o ensino superior é uma categoria masculina (a participação dos homens é mais de quatro vezes superior à participação das mulheres), assim como o ensino médio, os cursos de formação profissional e de educação física, enquanto o ensino fundamental e a educação infantil para profissionais de nível médio são femininos e mais representativos também para pretos e pardos (TEIXEIRA, 2006, pp. 27-28).

Outro dado importante apresentado pela autora mostra que as mulheres negras têm maior atuação no nível de ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, há uma presença maior de homens, independentemente da cor, e em relação às mulheres há um percentual maior de mulheres brancas. Os dados apresentados mostram que à medida que se eleva o nível de ensino diminui a presença feminina e negra.

Esse quadro confirma que as condições de cor/raça, de gênero e de classe (pois as mulheres negras, de um modo geral, encontram-se entre os mais pobres) interferem na escolha,

no acesso e na permanência nos cursos superiores, bem como na atuação profissional, como docentes, tal como aponta Teixeira (2003): “o sistema de ensino é visto como um lugar, ou um dos lugares, onde a sociedade estaria reproduzindo as desigualdades” (p. 23). A confirmação disto está visível na parte dos dados do Censo do IBGE de 2000 que venho apresentando. Outras análises sobre esta situação foram feitas por outros/as pesquisadores/as, dentre eles/as, Queiroz (2003) e Carvalho (2006), revelando que estas disparidades ocorrem desde a entrada na universidade, através do vestibular, até o exercício da docência, especialmente no ensino superior, por apresentar dados mais desiguais em relação à raça, à classe e ao gênero.

Na percepção de Queiroz (2003), nas discussões que envolvem o processo seletivo educacional predominam o aspecto econômico, desmerecendo outros marcadores sociais como gênero e raça. O resultado de estudo desenvolvido pela pesquisadora sobre a presença dos segmentos raciais na Universidade Federal da Bahia (UFBA) trouxe alguns pontos importantes que assinalam os quesitos cor ou raça como cruciais para entendermos as desigualdades presentes no ensino superior. É importante ressaltar que, embora haja uma presença expressiva de pessoas negras no estado da Bahia, a realidade mostra que as oportunidades educacionais estão mais voltadas à população branca. A esse respeito, a autora percebeu que as desigualdades são ainda mais expressivas quando tomamos com referência, no conjunto da população, pessoas negras com cursos de pós-graduação: mestrado e/ou doutorado.

O quadro das desigualdades raciais existente na UFBA instigou a pesquisadora a observar outras instituições de ensino superior, em outros estados brasileiros, dentre elas: UFMA (Universidade Federal do Maranhão), Universidade Federal do Paraná (UFPR), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e UNB (Universidade de Brasília). O resultado dessa análise confirmou que a cor/raça branca é predominante no ensino superior. Outras características semelhantes às observadas na UFBA foram percebidas nestas outras instituições, dentre elas: a) seletividade racial no acesso aos cursos de maior prestígio social; b) as pessoas brancas encontram-se em situação de privilégio no que se refere ao acesso às áreas e aos cursos (QUEIROZ, 2003).

Em relação à escolha dos cursos, Teixeira (2003) também traz outras informações que contribuem com a discussão proposta. Assim, ao realizar pesquisa em instituição federal de ensino superior no estado do Rio de Janeiro sobre a trajetória de estudantes negros/as, a autora discute a opção destes/as estudantes pelos cursos, bem como projetos de ascensão social. Através de um levantamento étnico-racial de alunos/as e professores/as da instituição pesquisada e de entrevistas, ela constatou que os cursos mais freqüentados por alunos/as negros/as estão concentrados na área de Ciências Humanas e Sociais. E, dentre estes cursos, os mais procurados

são: Letras, Pedagogia, Enfermagem, Biblioteconomia, Serviço Social, Geografia, Matemática etc.

Em relação aos cursos onde há uma presença ínfima de estudantes negros/as, o destaque foi dado à Medicina, Informática, Ciências Econômicas, Odontologia, Direito e Psicologia, cursos que são vistos como de maior prestígio social. Dessa forma, as vagas disponíveis nestes cursos geralmente são ocupadas por pessoas brancas e de nível social mais elevado. Nesse sentido, a professora Daise, ao reproduzir uma das falas de sua mãe, traz uma contribuição importante para esta discussão:

Eu queria fazer faculdade de dança. Aí, minha mãe falou: “não, não vai fazer dança. Basicamente, todos os negros que dançam acabam não se dando muito bem profissionalmente”. Aí eu falei que ia fazer psicologia. Ela disse: “não, psicologia também não, porque psicologia é uma profissão para branco”. Então, tem aquele estigma que a gente vê no Malcolm X, das profissões que são predefinidas para negros, predefinidas para brancos. Eu falei que se é profissão para branco ou não, é essa a profissão que eu vou fazer! Eu vou ser psicóloga e vou vencer sendo psicóloga! E aí, consegui! Eu acho que estou num bom caminho. (Daise, p. 5).

O debate que vem sendo colocado neste estudo, desde o primeiro capítulo, gira em torno da problemática vivida pela população negra na sociedade brasileira decorrente da construção histórica e ideológica do racismo. O fato de a mãe de Daise dizer que psicologia é curso para branco evidencia que a ideologia racista foi muito bem enraizada nas mentes brasileiras, independente do seu pertencimento racial. Não precisamos ir muito longe para entender que certos cursos são predeterminados para brancos/as e outros para negros/as. Ainda assim, há uma desvantagem significativa para os/as negros/as, inclusive nos cursos onde lhes é permitida a entrada.

De um modo geral, a trajetória das pessoas negras direciona-as a optar por cursos mais acessíveis, ou seja, cursos de menor concorrência e, geralmente, noturnos. No caso da professora Daise, embora ela soubesse das dificuldades a serem enfrentadas ao se inserir em um curso acadêmico de predominância branca, ela ousou tentar e conseguiu. Além disso, cursou o mestrado na UERJ e atualmente, é doutoranda na UFRJ. Para alcançar essa meta, teve que se confrontar não somente com a imposição de sua mãe, mas com a ideologia impregnada na sociedade brasileira, que tenta impor aos/as negros/as o lugar que devem ocupar. Além disso, é importante destacar as históricas desvantagens que as pessoas negras enfrentam ao tentar o acesso ao ensino superior, devido às suas condições de classe e de raça.

A esse respeito, alguns aspectos são apontados por Queiroz (2003): 1º) a maioria dos/as

estudantes negros/as são oriundos de escolas públicas que, de um modo geral, oferecem o ensino mais precário; 2º) outros problemas materiais em conformidade com o preconceito e a discriminação racial também interferem na entrada destes/as estudantes no ensino superior. Acrescento, ainda, a procedência destes/as estudantes que, geralmente, pertencem à classe trabalhadora. Assim, a condição de pobreza, na maioria das vezes, força-os a buscar meios de sobrevivência que acabam interferindo no desempenho escolar e, conseqüentemente, provocando altos índices de evasão e repetência.

Em relação às outras entrevistadas, a escolha da carreira teve justificativas distintas e enfrentamentos semelhantes. Lourdes Brazil apresentou enfaticamente a sua pretensão profissional:

Quando eu fui escolher as carreiras... *Eu queria um curso que não tivesse mulher, que não tivesse preto, que não tivesse pobre!* Eu não queria! Porque eu sabia que um curso que tivesse um monte de mulher, era um curso para ganhar pouco. Um curso que tivesse um monte de negros não era boa coisa, e se tivesse muito homem era um curso de elite. E eu escolhi economia [primeira opção] e administração de empresas. Olha, eu não vou ser pedagoga, eu não vou ser assistente social, eu não vou ser enfermeira. Eu vou ser economista. E aí, me perguntaram “porque quê você não quer fazer medicina?” Medicina, eu não tenho nenhum jeito para medicina não! Eu passei no meu primeiro vestibular. Eu passei para economia com a pontuação que eu passaria para qualquer coisa, inclusive para medicina. Minha pontuação foi lá em cima. E, assim, eu decidi que eu ia fazer economia, eu não queria nenhum outro curso, eu só aceitava fazer administração de empresas que era parecido, que era um curso de elite também (Lourdes Brazil, p. 7)⁶⁰.

Ao falar da opção de carreira a seguir, a entrevistada demonstrou ter um conhecimento bastante apurado da situação da população negra na estrutura social brasileira, já que, enfaticamente, ela disse que não queria freqüentar nenhum curso de predominância feminina e negra. Nesse sentido, os dados do Censo do IBGE/2000 e o estudo realizado por Teixeira (2006) e Queiroz (2003), apresentados anteriormente, confirmam a observação feita pela entrevistada, pois mostrou que as mulheres negras estão inseridas em cursos de menor prestígio social, conseqüentemente, com níveis salariais mais baixos. Acredito que foi nesse sentido que Lourdes Brazil preferiu fugir dos cursos de pedagogia, de enfermagem e de serviço social, pois são cursos que não proporcionam boa remuneração, e geralmente são freqüentados pelo público feminino, onde algumas mulheres negras têm acesso.

⁶⁰ Grifo meu.

Quando Lourdes Brazil faz referência à opção pelo curso de economia ou de administração de empresas, ela acredita que estes cursos podem lhe trazer um maior retorno financeiro, possibilitando a sua libertação da condição de pobreza na qual vivia:

[...] Porque eu queria sair da minha condição de pobre. Naquele momento, em 1978 era isso que eu avaliava. Olha, eu moro aqui em Engenheiro Pedreira, numa rua sem asfalto, sem rede de esgoto, sem coleta de lixo, não tem cinema, não tem isso, não tem aquilo, não tinha nem luz. Em 1970, na minha casa não tinha luz elétrica. Eu saía para trabalhar e chegava lá na estação com as pernas todas sujas de lama, toda suja, toda imunda, não tinha absolutamente nada! Já que eu vou estudar, se eu for estudar, é para ir embora daqui, eu quero sair daqui (Lourdes Brazil, pp. 7-8).

Conforme vimos acompanhando as trajetórias das professoras negras no decorrer deste estudo, percebemos que a pretensão em libertar-se da condição de pobreza não era somente de Lourdes Brazil, mas da maioria das entrevistadas. É importante destacar ainda que Lourdes Brazil foi além do curso de graduação, fez mestrado e doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Para Abayomi, o estudo também teve objetivo semelhante, pois foi visto como instrumento de libertação, “no sentido de libertação de uma vida difícil” (p. 48). Quanto à escolha do curso, conscientemente, ela optou por pedagogia: “eu acho que eu vou fazer pedagogia, porque [através] da pedagogia eu posso ensinar uma porção de disciplinas e posso ainda trabalhar em outras funções” (p. 45). Para ela, cursar pedagogia trazia essas vantagens, pois denotava dinamismo, além da possibilidade de ampliar os seus conhecimentos, já que poderia lecionar distintas disciplinas. Além do curso de graduação, Abayomi cursou mestrado na UERJ e doutorado, também na área de educação, na PUC/RJ.

Helena também escolheu a carreira do magistério. Num diálogo com o pai sobre qual profissão seguir, ela categoricamente afirmou: “eu quero ser professora” (p. 6). Cursou Pedagogia e Direito, mestrado na área de educação e doutorado na filosofia. Como vimos, entre as cinco mulheres negras entrevistadas, quatro concluíram graduação, mestrado e doutorado, apenas uma ainda não concluiu o doutorado. Todas estão trabalhando como docentes no ensino superior. Diante disso, é obvio que, conforme revelam as trajetórias destas mulheres, chegar a esse nível de ensino como estudantes e como profissionais não foi fácil, considerando as condições sociais da maioria delas e a condição racial e de gênero de todas. No caso de Helena, por ser oriunda de família de classe média, teve menos dificuldade financeira em sua trajetória, mas a sua condição social não a livrou do preconceito racial.

Várias situações foram relatadas pelas professoras entrevistadas durante a atuação no

ensino superior. Apresentarei três pequenos trechos das entrevistas para prosseguirmos o debate sobre a inserção das professoras negras no ensino superior, onde há predominância do gênero masculino e da cor/raça branca. Aliás, essa realidade é marcante não só no corpo docente, mas no discente também, conforme já comentamos anteriormente. Vejamos os depoimentos de Daise, Helena e Mônica:

Eu tinha acabado de fazer o mestrado, mestre já e não conseguia nem trabalho. Quer dizer, uma mulher... Fiquei imaginando, talvez porque eu fosse negra! Então, o fato de ter o conhecimento, de alguma forma não abriu portas [...] Eu tinha a educação, o processo educacional, dentro do nosso país, bastante elevado, numa universidade pública que foi a UERJ, e ainda assim eu estava desempregada, dentro de casa (Daise, p. 20).

É uma coisa muito engraçada porque eu já sabia que causava impacto, principalmente..., no mestrado de Direito, por exemplo, eu dava aula pro mestrado e doutorado de Direito. Você tem o seu aluno, você pode estar toda emperquitada, bonita, bem arrumada, você entra numa sala de aula de um curso de doutorado em Direito, você é uma mulher negra, eles te olham com espanto! (Helena, p. 14).

Numa universidade particular num curso de Educação Física você tem três meninas negras e um rapaz negro, porque isso acontece, por que só eu negra, só vocês negros na turma? (Mônica, p. 25)

As três narrativas nos permitem discutir sobre o exercício da docência nas instituições de ensino superior, por apresentar elementos que mostram as desigualdades em relação à cor/raça e ao gênero. Os depoimentos demonstram as dificuldades de inserção das professoras entrevistadas no mundo acadêmico branco, confirmando também que não basta ter boa formação profissional para ter acesso à docência no ensino superior. A pouca presença de estudantes e de professores/as negras nesse nível de ensino, em todas as áreas, evidencia a necessidade de atitudes emergentes para reverter esse quadro.

A esse respeito, Carvalho (2006), ao discutir o perfil das universidades brasileiras, faz uma rápida retrospectiva sobre a sua procedência. Em relação às universidades públicas, estas tiveram origem no século XX, especificamente nas décadas de vinte e trinta, apresentando um crescimento expressivo nos últimos cinquenta anos. A década de sessenta contava com aproximadamente cinquenta mil estudantes. Atualmente, essas universidades ultrapassaram esse limite, chegando a possuir mais de um milhão de alunos/as matriculados/as. “Contudo, o número de estudantes brancos matriculados nas carreiras de alto prestígio das nossas universidades mais importantes chega a 96% e, em alguns casos, a 98%” (p. 12).

Se a realidade referente ao público discente nas universidades públicas apresenta essa

enorme disparidade, a situação dos/as docentes é ainda mais caótica, pois, segundo Carvalho (2006), atualmente as universidades públicas brasileiras contam com mais de 99% de professores/as brancos/as. Essa situação confirma o que eu disse no início deste item, ou seja, ainda temos muito a conquistar para superarmos as desigualdades raciais evidentes na sociedade brasileira, não somente no acesso e na permanência no ensino superior, mas em outros segmentos sociais.

Foi a partir da análise dessa conjuntura que Carvalho (2006) colocou em pauta a discussão sobre o racismo acadêmico, que representa o silenciamento e a impunidade que a academia demonstra face às desigualdades raciais, isso desde a implantação das primeiras universidades públicas brasileiras. Para ele, esse contexto revela a necessidade de políticas reparatórias (no caso, cotas) no acesso não somente de estudantes, mas também de professores/as no ensino superior, pois “em um país onde 47% da população são negros (pretos e pardos segundo IBGE), o contingente de estudantes negros não passa de 10% e o de docentes é menor que 1%” (CARVALHO, 2006, p. 88).

A conservação do racismo acadêmico, há mais de um século nas instituições de ensino superior, não permitiu avanços na inserção de professores/as negros/as nesse espaço, nem mesmo a criação de instrumentos que possibilitassem a problematização dessas disparidades. Mas, com a abertura das discussões sobre as políticas de cotas, sobretudo nas universidades, esse silêncio começa a ser questionado: “por que, após tanto tempo, temos universidades ainda tão brancas?” (Ibidem, p. 89).

Diante dessa problemática, surgem outros questionamentos: como reparar essas desigualdades sócio-educacionais no ensino superior? Como favorecer a entrada da população negra nesse nível de ensino?

As discrepâncias que venho apontando no decorrer deste texto não possuem explicação plausível se circunscritas apenas pelas históricas diferenças sociais. O problema é bem mais amplo e complexo; foi edificado, é produzido e reproduzido ao longo do processo histórico em que se construiu e se constrói a formação social brasileira (REIS & WAYAND SOARES, 2006).

Encarar esse quadro de frente requer uma grande mobilização social, principalmente dos grupos discriminados, para exigir do Estado uma postura de formulação de políticas específicas voltadas para a correção histórica dessas enormes desigualdades raciais. Essa cobrança, sobretudo, no interior das universidades, tem sido feita desde 1999, mas teve a sua efervescência a partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, em 2001, na África do

Sul. Esse conjunto de medidas intitulado de ações afirmativas e, conforme a citação de Jaccoud e Theodoro (2005), é conceituado como políticas que objetivam:

Garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem temporárias e por serem focalizadas no grupo discriminado; ou seja, por dispensarem, num determinado prazo, um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão (pp. 67).

Entretanto, Jaccoud & Theodoro alertam que, ao lado das ações afirmativas, são necessárias elaborações “de políticas de combate aos preconceitos, estereótipos e ideologias que legitimam, sustentam e alimentam as práticas raciais” (Ibidem, p. 113). Além disso, é preciso criar políticas que melhorem a estrutura do ensino básico, para que as crianças negras da classe trabalhadora não somente tenham acesso à escola, mas que possam permanecer nela.

Como ideologia, o racismo é um fenômeno sócio-histórico, portanto socialmente elaborado e, por isso mesmo, passível de superação. Assim, é necessário desconstruir todo esse arcabouço mitificador da população negra e empreender ações que a valorize como elemento fundante e edificador de nossa nacionalidade (REIS & WAYAND SOARES, 2006).

Do ponto de vista de ações específicas que estimulem a participação da população negra num dos espaços mais valorizados da sociedade brasileira (a instituição universitária pública) e onde ela se encontra muitíssimo sub-representada, temos como parâmetro das ações afirmativas a política de cotas para os vestibulares e medidas que visam a permanência desses estudantes para a conclusão dos seus respectivos cursos.

Outro aspecto fundamental na discussão das ações afirmativas, sobretudo da política de cotas, refere-se à inserção do debate sobre racismo na sociedade brasileira. Pois, desde que a política de reserva de vagas foi lançada em algumas universidades brasileiras (públicas e privadas), os meios de comunicação enfatizam essa pauta de uma forma ou de outra; opiniões continuam surgindo, instigando o debate e estimulando a tomada de posição de diversos setores sociais; uns contra, outros a favor de tal política. Para Carvalho (2006), estudioso e defensor das ações afirmativas, “o debate das cotas politiza” (p. 13), por isso faz-se necessário, além disso:

Propor cotas não deve ser um pretexto para desmobilizar a luta por um ensino público, gratuito e de boa qualidade em todos os níveis, inclusive com aumento substancial de vagas; não se trata de parar de investir na base para concentra-se apenas no topo da pirâmide. Por outro lado, a luta pelo ensino gratuito não pode justificar a recusa de uma inclusa emergencial de negros e índios no ensino superior, da qual o nosso país é reconhecidamente carente [...]

Defender cotas não é ser contra uma democracia das raças, mas afirmar que, para alcançar essa democracia no futuro, é preciso iniciar imediatamente a inclusão dos excluídos (p. 13).

Nesse sentido, a adoção de ações afirmativas, através da reserva de vagas para a população negra no ensino superior, seria uma das maneiras de favorecer a sua entrada nessa etapa de estudo. Além disso, ao lado das políticas de acesso, é importante que sejam implantadas políticas que garantam a permanência quantitativa e qualitativa dos/as estudantes negros/as nestas instituições. Em relação ao corpo docente, o censo racial existente na academia brasileira, apresentado por Carvalho (2006), também sugere medidas reparatórias, para suprir as desigualdades raciais evidenciadas no quadro abaixo:

Nome da universidade	professores	professores negros
Universidade de Brasília	1.500	15
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	570	3
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2.000	3 (um deles africano)
Universidade Federal de Goiânia (UFG)	1.170	15
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2.700	20
Universidade Federal do Pará	2.200	18
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	1.700	17
Universidade Federal de Santa Catarina	1.700	17
Universidade Federal Fluminense (UFF)	2.861	39
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	2.300	30
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1.761	4
Universidade de São Paulo (USP)	4.705	5
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	3.200	20

Quadro nº. 02. Amostra do Censo Racial no Ensino Superior.
Fonte: Carvalho, 2006, p. 93.

De acordo com Carvalho (2006), a apresentação da amostra desse censo sobre a situação dos/as docentes negros/as no ensino superior só foi possível através da colaboração de colegas professores/as das instituições apresentadas. Consciente da existência de uma margem de erro nos números apresentados, o autor colocou um numero maior de negros/as, objetivando compensá-la. Algumas especificidades foram apontadas pelo autor na amostra do censo divulgada, dentre elas, a situação da UERJ, que, num universo de 30 professores/as negros/as, cerca da metade se concentra em apenas duas unidades acadêmicas, ou seja, no Departamento de Educação Física e na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo. Mais uma vez,

percebemos a presença de docentes negros/as nas áreas de menor prestígio social.

O quadro apresentado contribui com as nossas reflexões acerca das desigualdades raciais também enraizadas nas instituições brasileiras de ensino superior. A realidade gritante, trazida pelo autor, requer ações emergentes que possibilitem o acirramento do debate sobre o racismo acadêmico, além de mudanças concretas desse quadro preconceituoso e discriminatório. Em relação ao quesito gênero, Carvalho (2006) vê a necessidade de colocá-lo como parte central das discussões sobre ações afirmativas no ensino superior, considerando “as estudantes negras que entrarão em um mundo universitário doente desses estereótipos sexistas-racistas, que atuam com grande intensidade e que podem afetar a sua auto-estima como intelectuais” (p. 105).

Reforço, ainda, a introdução do quesito cor/raça na discussão de gênero, pelas disparidades apresentadas sobre a inserção das mulheres negras nessa modalidade de ensino. Para que as mulheres negras sejam respeitadas ao se depararem com uma turma de estudantes, onde a maioria é branca, como ocorreu com Helena é preciso falar, discutir, problematizar as relações raciais na sociedade brasileira.

É importante que a sociedade brasileira conheça, compreenda e busque meios para combater os estigmas e estereótipos socialmente construídos sobre as mulheres negras, aptas a ocupar, inclusive, aqueles lugares que não lhes foram predeterminados socialmente. Penso que todos/as nós, professores/as, de todas as cores/raças, que acreditamos na superação do racismo na sociedade brasileira, precisamos utilizar os espaços que ocupamos para colocar a discussão em pauta. Nesse sentido, no próximo item, apresentarei alguns caminhos escolhidos pelas professoras para instigar o debate sobre a questão racial nos espaços onde atuam, sobretudo na sala de aula.

4.3. As professoras que gostam *daquele assunto*

O que eu entendo; para nós mulheres negras, esse espaço a ser atingido, da educação, ou o espaço para ser atingido, profissional, melhor dizendo, ele é um espaço muito difícil. Eu acho que, não só tendo os estudos, sem estudos também. Mas, sem estudos é mais difícil... (Daise, p. 20).

Embora o acesso à docência nas instituições de ensino superior seja limitado, sobretudo no que se refere às condições de cor/raça, de gênero e de classe, conforme venho apontando, as professoras negras entrevistadas conseguiram fazer parte desse quadro. No momento das entrevistas, Daise lecionava (e ainda leciona) na Universidade da Força Aérea,

na Sociedade de Educação e Assistência Realengo, e nas Faculdades São Camilo. Abayomi lecionava no curso de pedagogia da Universidade Estácio de Sá (UNESA); Mônica também lecionava no curso de pedagogia, da mesma instituição, e na Abeu Centro Universitário (UNIABEU), além de trabalhar com educação física no Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ). Lourdes Brazil continua lecionando a disciplina Metodologia Científica no curso de engenharia da Universidade Federal Fluminense (UFF); Helena também permanece como professora do curso de pós-graduação e do mestrado em direito da Universidade Gama Filho (UGF).

Considerando a presença das entrevistadas como professoras do ensino universitário, neste item abordarei alguns aspectos relacionados à atuação de cada uma delas com as questões raciais e educacionais. Inicialmente, gostaria de salientar que a presença destas mulheres, como professora negras, (algumas militantes do movimento negro), torna-se um referencial bastante significativo, especialmente para os/as alunos/as negros/as, pois, de um modo geral, os seus professores são do sexo masculino e brancos, conforme já vimos no item anterior.

Daise apresenta uma das maneiras de inserção do debate nas turmas, das faculdades privadas, nas quais leciona, especialmente a respeito dos quesitos raça/cor e gênero: “eu sempre coloco a questão étnico-racial, primeiro porque aparece sempre um ou dois negros; mulher negra até agora eu nunca vi. Tem mulheres, mas não tem nenhuma mulher negra, pelo menos até agora, na minha turma não apareceu” (p. 26). Ela parte da própria composição da turma para iniciar a discussão, ao apontar a ausência de mulheres negras na classe. Para ela, é importante que todos/as os/alunos/as, independentemente da cor/raça conheçam e compreendam a realidade que está posta, estimulando questionamentos e reflexões acerca desta situação.

A ausência de mulheres negras, bem como o reduzido número de negros na turma, leva Daise a discutir, também, ações afirmativas, especialmente sobre a necessidade e a importância da implantação de política de cotas nas universidades, como uma das maneiras de possibilitar a inserção da população negra no ensino superior. Outra forma de levar o debate sobre cotas, bem como outros assuntos referentes à temática étnico-racial para a instituição privada, ocorre através da entrada de outros/as docentes e pesquisadores que trabalham com a temática. Daise diz ter convidado colegas para dar palestras para as turmas nas quais leciona, além de ter propiciado a entrada de pesquisadores que investigam “cotas raciais nas instituições particulares”.

Para Daise, é preciso colocar estas questões na prática docente: “essas questões que

não podem ficar guardadas na gaveta [...] A gente tem que falar, tem que debater, a coisa tem que ser mais pública para a gente poder de fato se inserir nesse cenário” (p. 26). As pessoas precisam saber que a população negra tem poucas oportunidades, que as mulheres negras têm menos chance de entrar no mercado de trabalho e que, quando entram, geralmente ocupam posições de menor valor social e com baixa remuneração. Portanto, há a necessidade de dar visibilidade a essa discussão na sala de aula é crucial, pois esses/as alunos/as serão os/as futuros/as reprodutores/as dos conhecimentos adquiridos naquele espaço.

Helena também coloca a sua experiência e os seus conhecimentos sobre a questão racial na sua docência. Ela fala sobre “a preocupação de dizer para os meus alunos que eram promotores e juízes que havia tratamento diferenciado para brancos e negros” (p. 14). Para isto, ela utiliza autores como Muniz Sodré e notas do movimento negro, destacando a realidade diferenciada entre negros e brancos no Brasil. As outras entrevistadas, Abayomi, Lourdes Brazil e Mônica, também demonstram essa preocupação: a necessidade de falar, de debater, de problematizar a situação vivida pelo povo negro na sociedade brasileira.

Outro aspecto importante que as professoras apontam é o fato de serem mulheres negras, uma vez que esse dado as instiga a levar essa discussão para a sala de aula. Lourdes Brazil, ao falar da sua experiência no ensino superior, sobre a inserção da temática racial em suas aulas, inicia o seu relato fazendo a seguinte afirmação: “eu não perdi de vista que sou negra, sou mulher, que venho da classe popular” (p. 23). Essa condição de classe, de raça e de gênero assumida por Lourdes Brazil lhe acompanha em suas atividades profissionais. Ao falar sobre isso, menciona um dos projetos produzidos e coordenados por ela, intitulado “criança, segregação espacial e participação social”. Esse projeto contou com a participação de várias bolsistas dos cursos de serviço social, pedagogia, engenharia e comunicação. Ao falar das bolsistas, com ênfase, ela relata:

E, as minhas bolsistas, a maioria sempre foi negra, não colocava cor no edital. Mas eu sempre trabalhei com meninas negras, e todas elas sempre tiveram um desempenho muito bom, porque elas nunca foram as minhas escriturárias, nem carregaram a minha bolsa, nem foram comprar cafezinho, como muitas professoras fazem, que tem todo um discurso de solidariedade, de respeito e tudo mais, mas que tratam os bolsistas de uma pior maneira possível, numa relação servil, principalmente se for negro/a. Eu sei de professores da educação que têm bolsistas, convidam os bolsistas brancos para irem a casa delas, mas não levam os bolsistas negros; não levam mesmo (p. 23)!

A opção feita por Lourdes Brazil na seleção dos/as bolsistas está estritamente interligada com a sua própria trajetória. A sua atitude demonstra a necessidade de mudança concreta do quadro atual que a universidade nos apresenta, onde as oportunidades estão sempre voltadas para as pessoas brancas, de classe social mais elevada e, geralmente, do sexo masculino. Outro aspecto importante mostrado em seu relato refere-se ao tratamento, geralmente dispensado aos/às bolsistas negros/as. Essa prática foi comprovada numa pesquisa sobre a permanência da população negra no ensino superior, realizada na UERJ em 2006 (REIS, 2006). Os depoimentos de estudantes cotistas raciais denunciaram a forma como são tratados/as pelos/as coordenadores/as das pesquisas:

Muitos professores utilizam disso, dizendo que irão dar a bolsa para o aluno se o aluno fizer um projeto com ele. Na verdade, muitas vezes, não ocorre esse projeto. Os alunos de arte só ficam no atelier sem fazer nada. Muitas vezes, põem esse aluno pra servir café. O aluno se sujeita a isso, porque senão, [a mulher] não dá a bolsa de pesquisa pra ele. Muitos associam essa bolsa a isso, e não há produção acadêmica (ALUNO DA TURMA DE 2004)⁶¹.

Este é um dos problemas enfrentados pelos/as alunos/as da UERJ que entraram na universidade através das cotas raciais. Para conseguirem uma bolsa do PROINICIAR (Programa de Iniciação Acadêmica), no valor de cento e noventa reais, eles/as têm que participar de um projeto de pesquisa desenvolvido por seus/suas professores/as. Mas, criticam tais projetos, pois, geralmente, não se concretizam. Dessa forma, recebem a bolsa, mas não produzem, já que não há pesquisa nem estudos.

Além dessa bolsa distribuída pela universidade, há também outras modalidades de bolsas, como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e estágio. Mas as oportunidades de inserção dos/as cotistas raciais nessas modalidades de bolsas são bem menores, conforme relata um dos bolsistas: “normalmente os bolsistas vão ser aquelas pessoas que tiveram todo um histórico de privilégios sociais, que estudaram em escolas particulares, fizeram cursos de idiomas etc.” (Aluno da Turma de 2001). Quanto aos/às alunos/as negros/as que vieram das escolas públicas de periferia, as chances são mínimas.

Retomando o depoimento de Lourdes Brazil, em relação às suas alunas bolsistas, ela descreve, ainda, o bom relacionamento que mantém com elas, inclusive todas freqüentam a sua casa. Com entusiasmo e satisfação, ela finaliza o assunto comentando a aprovação de duas

⁶¹ Esse depoimento faz parte do acervo da pesquisa intitulada “Permanência da população negra no ensino superior: significado, práticas e perspectivas”, realizada em 2006, sob a coordenação da Unesco e do Ministério de Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

delas na pós-graduação: “uma das minhas bolsistas, quer dizer, minhas duas bolsistas passaram para o mestrado logo na primeira seleção. São negras, tiveram um desempenho muito grande” (p. 23)! Para Lourdes Brazil, isso representa uma grande vitória, principalmente por ter permitido que suas alunas negras ocupassem um espaço que jamais pôde ocupar quando estudava. Nesse sentido, reafirma o cuidado que tem para não perder de vista as marcas de sua história, de uma mulher, negra e pobre.

Como as outras entrevistadas, Mônica também tem a preocupação em levar a discussão racial para a sua prática docente. Ao falar sobre isso, destaca dois elementos importantes no seu cotidiano profissional. O primeiro refere-se ao trabalho que desenvolve na disciplina “corpo e movimento”. Geralmente, inicia a discussão apontando alguns questionamentos, tais como “que corpo é esse? Como nós vemos o nosso corpo? Qual o olhar que o brasileiro tem sobre o seu corpo? E aí eu faço questão de mostrar que olhar é esse, de preconceitos, que estereótipos são esses que a nossa sociedade cria [...] no olhar sobre a mulher, principalmente” (pp. 24-25). De um modo geral, nos cursos de pedagogia tem mais mulheres do que homens, por isso Mônica dá mais ênfase ao corpo da mulher. Esse caminho escolhido por ela lhe possibilita discutir vários aspectos da temática em debate, dentre eles, a origem do racismo, dos estereótipos, da discriminação e do preconceito racial. Ainda a esse respeito, Mônica faz o seguinte comentário: “então, para discutir esse olhar sobre o corpo, eu sempre procuro trazer que olhar é esse que tem sobre as diferentes etnias, porque olhar sobre o corpo é discutir etnias” (p. 24).

Ela ressalta a importância desta discussão com as suas turmas, especialmente com os/as futuros/as docentes que irão lecionar para crianças do ensino fundamental, pois acredita que esse tipo de debate deve começar na infância, para que esses estereótipos e preconceitos não perdurem até a vida adulta. Mônica relata que aborda o assunto mais nos cursos de pedagogia do que nos de educação física, sendo este o segundo elemento destacado por ela. Ela menciona que é difícil discutir racismo com os/as alunos/as do curso de educação física porque eles/as duvidam da existência do mesmo. Ou seja, eles/as não acreditam que existam discriminação e preconceito racial. Além disso, estes/as estudantes não demonstram interesse nas discussões que abordem temas de história, filosofia, pois, geralmente, apresentam outras preocupações ao se inserir no curso, conforme expõe a professora Mônica:

Você vai encontrar pouquíssimos profissionais da educação física envolvidos com a questão da política, do movimento, qualquer movimento social, são pouquíssimos! A maioria ainda convive com a idéia de que a educação física é corpo, é trabalhar corpo bonito, corpo sarado; que é aquela

visão de que o pessoal da educação física não pensa, só malha, é só ação, e os alunos ainda vão para a faculdade com esse olhar. É incrível, mas ainda vão... (p. 26).

Outro aspecto colocado por Mônica a esse respeito refere-se ao preconceito que o curso de educação física sofre enquanto área de conhecimento, em relação aos demais cursos. Na visão de Mônica, os/as alunos/as já chegam à universidade com esse preconceito enraizado, acreditando no valor menor socialmente atribuído ao curso frequentado. Mônica critica estes/as estudantes pelo fato de não tentarem reverter esse preconceito, ou seja: “quando se tenta entrar com uma reflexão sobre esses diferentes olhares que a nossa sociedade possui, você dificilmente consegue, fica no vazio” (p. 26). Apenas um/a ou outro/a aluno/a participa e, para decepção de Mônica, a conversa não avança devido a essa característica do próprio curso.

O pequeno número de alunos/as negros/as nas turmas também contribui para que a discussão racial não avance, pois, conforme narra Mônica, a maioria acredita que essa preocupação demonstrada por ela está relacionada à sua própria cor/raça, já que a turma sempre comenta: “ela só está preocupada em falar sobre isso porque ela é negra, se ela não fosse negra, ela não falaria sobre esse assunto, até porque nenhum outro professor traz essa discussão” (p. 25). Em relação aos/as outros/as professores/as do curso de educação física, Mônica já explicitou, na citação acima, o pouco envolvimento deles/as com as discussões políticas acerca das questões sociais, raciais, culturais. No pensamento de Mônica, esse comportamento não é apenas de professores/as do curso de educação física, mas de todos os cursos.

Segundo Mônica, desconstruir esse pensamento fortemente arraigado nas mentes dos/as estudantes e, também, de determinados/as professores/as não é uma tarefa fácil. Ela percebe a necessidade de elaborar outras formas de levar o debate ao ambiente universitário, como encontros, cursos, seminários, colóquios, considerando que as faculdades onde leciona estão localizadas na baixada fluminense, onde a maioria da população é negra.

Quanto à professora Abayomi, o debate sobre a questão racial sempre esteve presente em sua prática docente. Desde o início de sua carreira essa questão a preocupa, principalmente por “ter visto algumas práticas racistas em relação a alunos. Mas, não só isso, por ter presenciado também umas práticas racistas por parte de colegas, professores” (p. 54). Sobre o início de sua carreira profissional, ela faz a seguinte descrição:

[...] Uma das coisas que me chamava a atenção na escola era que tinham algumas coisas que aconteciam e que as pessoas não costumavam dar muito valor, tipo: os mesmos apelidos que eu sofria na infância eu via acontecer, brigas de crianças no recreio por conta disso. E ninguém considerava as razões dessas brigas, ou seja, era briga, então vai pro castigo, principalmente aquele que [...], porque quem xingou não partiu pra violência física, usou a violência simbólica, violência oral. O outro que foi xingado e que na maioria das vezes era o negro de pele mais escura, chamado de “azulão”, de “betume”, de “petróleo”..., então, acabava, às vezes, reagindo de forma física. Ele acabava sendo punido por conta disso. O outro que provocou, não; porque o outro não era violento, porque só brincou (Abayomi, p. 54).

Essas situações presenciadas por Abayomi, na fase adulta, têm uma semelhança muito grande com as mesmas vividas na infância. O fato de perceber que, depois de tantos anos, as crianças e os/as adolescentes negros/as continuam sofrendo os mesmos constrangimentos lhe causa bastante incômodo; por isso, tenta reagir, buscando meios para superar essas discriminações no ambiente escolar. Ela percebe que essa tarefa não é fácil, mas é possível, principalmente, porque acredita na construção de parcerias, num trabalho onde toda a escola possa se envolver.

Abayomi relata, ainda, que uma das maneiras que encontrou para inserir a temática racial nas instituições de ensino onde atuou foi através das datas comemorativas, já que era a única possibilidade existente naquele período. E, nestes momentos comemorativos, aproveitava para colocar a sua posição a respeito do racismo, da discriminação e do preconceito racial, dos constrangimentos sofridos pelos/as alunos/as ao serem xingados/as ou apelidados/as por nomes carregados de estigmas e estereótipos raciais. Apesar de ter a convicção de que essas questões deveriam fazer parte do currículo escolar, ela aproveitava cada momento comemorativo para se pronunciar sobre a temática, tentando sensibilizar as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem sobre a necessidade de levar esse debate adiante. De tanto insistir nessa questão, os/as seus/as alunos/as passaram a nomeá-la como “a professora que gosta daquele assunto” (p. 55), conforme narra:

Então nesses momentos eu conseguia trazer essa discussão dentro dessa escola, fazer isso se fazer presente, e *passei a ser conhecida como a professora que gosta “daquele assunto” por parte dos colegas*. Por parte dos colegas até assim: “a professora que gosta de estar inventando moda, inventando coisas”. E até na fala de alguns alunos... Eu acho muito interessante porque o aluno dizia: “professora, nós vamos a um seminário sobre o jovem comunitário e lá vai falar daquele assunto que a senhora gosta”. Isso passou a ser visto como “o assunto que a professora gosta”.

“(Risos) (Abayomi, p. 55)⁶².

Na percepção de Abayomi, essa atitude manifestada pelos/as colegas de trabalho e por seus/suas alunos/as a entristecia, pois, para ela, o racismo não é um assunto só para negros/as, é assunto para brancos/as também, afinal, é um problema que todas as pessoas, independentemente da cor/raça, deveriam enfrentar. Além disso, “é uma questão que está na sociedade brasileira e que precisa ser enxergada, precisa ser trabalhada, porque os fatos vão acontecendo no cotidiano e as pessoas não conseguem perceber” (p. 55).

Os relatos das professoras mostraram que o ambiente educacional é um espaço muito importante para dar visibilidade ao debate acerca do racismo na sociedade brasileira, que há muito tempo tem sido silenciado. Além disso, essa prática possibilita o fortalecimento das identidades em discussão, não só das professoras negras, mas de todas as pessoas envolvidas no processo educacional. E, após apresentar os caminhos encontrados pelas professoras para discutir relações raciais na sua prática docente, percebi que não é apenas Abayomi “a professora que gosta de inventar moda, inventar coisas” (p. 55), mas todas as entrevistadas. Cada uma, à sua maneira, busca caminhos para superar o racismo na sociedade brasileira, demonstrando que gostam mesmo *daquele assunto*.

Antes de apresentar a última parte deste estudo, gostaria de apontar, no próximo item, a repercussão da discriminação racial na vida dos/as filhos/as das professoras negras entrevistadas, em destaque das professoras Daise e Mônica. As reações ao enfrentamento das discriminações raciais do filho de Daise e da filha de Mônica são semelhantes às suas quando crianças, ou seja, o desejo de embranquecer também esteve presente na infância de seus filhos. Veremos, ainda, a maneira como as entrevistadas enfrentaram estas situações, buscando, especialmente, o retorno ao passado, às lembranças, à memória familiar.

4.4. E os filhos das professoras entrevistadas; como reagem às discriminações raciais vividas no espaço escolar?

Quando eu a levei pra matriculá-la na escola, eu coloquei que eu tinha preocupações se ela ia ser bem aceita no espaço escolar [...]. Eu lembro que eu falei assim pra escola: “Se ela sofrer preconceito, eu não quero saber quem fez, quero saber o quê aconteceu”. Porque eu não vou lá brigar com a criança nem com a família. Mas eu quero saber o quê aconteceu pra poder trabalhar isso com ela (Mônica).

⁶² Grifo meu.

Após apresentar os caminhos utilizados pelas professoras para levar o debate da temática em discussão para a sua prática docente, sinto que ainda há alguns elementos a serem abordados neste estudo. Ou seja, a relação estabelecida pelas entrevistadas com os seus filhos e filhas no que se refere à construção de suas identidades raciais negras. Como estas mulheres negras lidam com os conflitos e as ambigüidades relacionadas à constituição das identidades raciais de seus/suas filhos/as? Conforme discuti no decorrer deste estudo, o racismo, por estar tão enraizado em nossas mentes, reproduz-se cotidianamente. Acredito que é preciso combatê-lo, mesmo sabendo que a batalha é árdua e não há garantias de conquistas, principalmente pelo fato de ele ter sido construído a partir de “teorias científicas”, embora falsas, como vimos no segundo capítulo.

As entrevistadas, especialmente Mônica e Daise, trazem alguns depoimentos sobre os seus esforços na tentativa de enfrentar essas teses raciais que deram origem ao racismo e, conseqüentemente à discriminação racial. Os depoimentos destas duas mulheres e mães mostram acontecimentos ocorridos com os/as filhos/as que não queriam se identificar como negros/as. Ou seja, a história que elas viveram na infância se reproduz dentro de suas próprias famílias.

Um dos episódios apresentados pelas duas mães refere-se ao *tipo de cabelo* e o outro à *cor da pele*. Esses acontecimentos confirmam o quanto estas características fenotípicas interferem na construção identitária de nós negros e negras, e por ter sido apontadas inúmeras vezes por todas as entrevistadas, mereceu maior atenção neste estudo. Assim, tanto a filha de Mônica, quanto o filho de Daise, num determinado momento de suas vidas, demonstraram vontade de mudar a forma de seus cabelos e até mesmo a cor da pele.

Ao falar da filha, Mônica relata: “ela tinha dois pra três anos, isso me marcou profundamente, e me pediu pra eu comprar um cabelo loiro. Eu fiquei arrasada naquele dia! Por que comprar um cabelo loiro?” (pp. 6-7). Já o filho de Daise queria usar o mesmo penteado que os colegas brancos de cabelos lisos, por isso, conforme descreve Daise, fez a seguinte indagação: “ô mãe, por que você não corta o meu cabelo para ele ficar com os fiapos para cima”? (p. 30). Além disso, ele também queria ser branco, tomando a maioria dos colegas como referência, por isso indaga novamente: “mãe, eu queria ser branco, como que eu faço para ser branco”? (p. 30).

Diante de tais questionamentos, as duas entrevistadas sentiram-se perplexas, conforme relatam. Pois ambas acreditam que a situação vivida pelas filhas/as poderia ser fruto da convivência apenas com crianças brancas e loiras. Nesse contexto, Daise e Mônica

compreendem que o pertencimento de classe dos/as filhos/as influencia na constituição de suas identidades raciais negras, pois, de uma maneira geral, as referências que eles têm nos ambientes que freqüentam são de crianças brancas e de cabelos lisos. Esse quadro implicaria uma maior atenção no comportamento e envolvimento da família e da escola nas questões raciais.

A filha de Mônica era a única criança negra da educação infantil, e no município onde morava convivía praticamente com crianças brancas e loiras. Essa realidade aponta um dado não muito comum entre as crianças mais pobres, pois, conforme aponta Mônica, apesar de morar em um dos municípios mais pobres da baixada fluminense, a maioria das crianças eram loiras; portanto, a filha não tinha nenhuma referência negra entre as amigas da infância.

Quanto ao penteado desejado pelo filho, Daise respondeu-lhe dizendo que aquilo seria impossível, inviável, explicou ainda a diferença entre o cabelo dele e o cabelo dos colegas, que o cabelo dele, por ser crespo, não daria para ficar liso para cima, como ele desejava, mas poderia proporcionar outros penteados que os cabelos dos colegas não permitiriam, como tranças, por exemplo.

O fato de o filho de Daise também desejar embranquecer-se aumentou a sua preocupação, pois “essa coisa de querer ser branco, numa família de negros, pertencentes ao movimento negro, que escreve sobre negro [...] Então, foi um grande choque essa história toda” (p. 30)! Diante de tais episódios, algumas reações das entrevistadas foram semelhantes. Ambas perceberam a necessidade de realizar um trabalho com as crianças, orientando-as sobre o significado de ser negro num país preconceituoso como o nosso. Uma das formas de realização deste trabalho foi recordar as origens familiares, narrar a história da família, das avós negras, dos avôs negros; enfim, dos antepassados que lhe deram essa ascendência negra. Assim, as lutas e as conquistas dos familiares em busca de reconhecimento numa sociedade racista também fizeram parte dos relatos.

Ao buscar as suas raízes, Daise utilizou as fotos dos avôs, avós e bisavós, além de outros membros da família, “mostrando que o tom de pele tinha várias tonalidades que nem por isso as pessoas deixavam de ser negras” (p. 31). Além disso, buscou outros espaços, procurando outras referências fora da esfera familiar, de pessoas negras que tiveram destaque nacional, como os irmãos Rebouças, Aleijadinho, dentre outros/as. Levou o filho para visitar

as obras do mestre Valentim, na praça quinze. Foram ao Museu da Fundação Oswaldo Cruz⁶³, onde tinha um espaço em que as crianças se olhavam numa tela e se auto-identificavam.

Neste dia, o filho de Daise, ao tentar se ver na tela, identificou-se com uma criança branca, mesmo sob a indagação da mãe: “olha só, olhe para você e olhe para essa criança, o que vocês têm em comum” (p. 32)? Ao ouvir tal questionamento, ele apenas fez algumas alterações, mas não modificou o que tinha dito antes. Assim, o “trabalho de formiguinha”, como ela denominou, prosseguiu, passando a utilizar também livros de literatura que retratassem as histórias de negros e negras na sociedade brasileira. Depois de percorrer vários caminhos, ela o levou novamente ao Museu da Fundação Oswaldo Cruz, “e aí a identificação já era coerente com a figura efetiva dele” (p. 32).

Para Mônica, a realização do resgate familiar também gerou bons frutos, pois ela diz ter conseguido mostrar à filha um outro olhar sobre o significado de ser negra. “Um dos caminhos que eu utilizei foi voltar a usar o cabelo natural, porque na época eu estava alisando o cabelo. Eu percebi que se eu continuasse usando o cabelo daquele jeito, ela iria ficar sem referencial nenhum” (p. 7). A esse respeito, Lody (2004), ao falar sobre a relação existente entre “cabelo e identidade”, faz a seguinte consideração:

Muitas mulheres negras afrodescendentes usam lenço na cabeça para esconder os cabelos, pois dizem por aí que cabelo de negro é “cabelo ruim”, cabelo duro. Sem dúvida, há uma boa dose de preconceito racial nisso. Manter os cabelos escondidos significa não revelar seu volume, sua cor, densidade e textura, significa não se mostrar na sua totalidade. Afinal, assumir o cabelo é o mesmo que assumir a própria identidade (p. 125).

A fala do autor sobre o uso de lenços para esconder os cabelos merece uma reflexão, pois essa atitude pode ter um outro significado, já que muitas negras utilizam panos sobre os cabelos crespos, não na intenção de escondê-los, mas como adereços que as tornam mais belas e, muitas vezes, como afirmação de suas tradições culturais e de suas identidades. Para Lody (2004), o cabelo é uma marca de procedência étnica, “é um dos principais elementos biotipológicos na construção da pessoa na cultura” (Ibidem). Para ele, a pessoa negra ao assumir o seu cabelo crespo, conseqüentemente se assume socialmente como negra, compreendendo o seu papel na sociedade. Nesse sentido, o depoimento de Mônica relacionado ao uso do cabelo natural como referência para a filha pode ser compreendido a

⁶³ O Museu da Fundação Oswaldo Cruz, situado no Rio de Janeiro/RJ, tem por objetivo informar e educar em ciência, saúde e tecnologia de forma lúdica e criativa, através de exposições permanentes, atividades interativas, multimídias, teatro, vídeo e laboratórios.

partir dessa idéia. No entanto, manter o cabelo natural (crespo) nem sempre pode significar que a pessoa negra está se assumindo como tal e reconhecendo o seu papel como negra na sociedade. E, nem sempre alisar o cabelo significa não assumir a sua identidade negra.

Há, portanto, ambigüidades e conflitos presentes nessas atitudes, conforme vimos no capítulo três quando tratei das manifestações do racismo na escola. Outro aspecto marcante na trajetória de Mônica, ao se deparar com os conflitos raciais vividos pela filha, sentiu a necessidade de trabalhar a sua própria identidade de mulher negra que há tanto tempo vivia repleta de conflitos, pois como afirma: “sempre trabalhei a Mônica profissional negra” (p. 7), deixando à margem a mulher negra que também compunha a sua identidade. A questão da estética negra sempre foi algo muito perturbador na vida de Mônica, pois era a única questão que a intimidava, inclusive no ambiente de trabalho. Assim, qualquer referência feita às suas características que a marcavam como mulher negra, percebida como negativa, fazia com que ela se recolhesse constrangida, se sentisse diminuída, mesmo tendo toda aquela segurança intelectual que sempre demonstrou.

Nesse sentido, Gomes (2006), ao discutir a relação entre corpo e cabelo, diz que “o processo tenso e conflituoso de rejeição/aceitação do ser negro é constituído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano” (p. 141). Dessa forma, esse conflito demonstrado por Mônica é fruto da assimilação feita ao padrão estético dominante construído a partir do olhar branco. Aceitar esse pensamento como modelo significou para Mônica a absorção de um sentimento de inferioridade que, ainda hoje, ela tenta superar.

Todas estas lembranças levam Mônica a dizer que não espera que a filha passe por tudo que passou, pois deseja que ela “se reconheça enquanto mulher, enquanto negra, enquanto mulher negra bonita” (p. 7). Então, todo o trabalho que Mônica realiza com a filha, que tem hoje cinco anos, é reflexo do trabalho que está fazendo consigo mesma. Nesse sentido, ela acredita que ainda há muito a percorrer, mas em relação ao desejo manifestado pela filha em querer ter o cabelo loiro como o das colegas, comenta que “hoje ela já consegue perceber e aceitar o tipo de cabelo que ela tem, ela consegue perceber a diferença” (p. 8).

No processo de construção identitária da filha, Mônica acrescenta ainda a interferência da escola como uma aliada importante nesse percurso. Pois, no momento em que a filha manifestou o desejo de ser loira, ela procurou a escola para, juntas, buscarem uma maneira de discutir a situação. O resultado foi promissor, pois, segundo ela, a escola levou o assunto para a reunião de pais, onde Mônica teve a oportunidade de se manifestar como professora, como mãe e como uma mulher negra que também teve problemas, especialmente na infância,

relacionados com a afirmação de suas identidades negras. Outro aspecto relevante nesse processo refere-se ao trabalho desenvolvido pela professora de sua filha. Ela recorreu à literatura infantil e, através do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, conseguiu levar a discussão referente às relações raciais para a sala de aula.

Enfim, o trabalho realizado por Mônica para reviver as origens familiares, bem como a participação da escola, repercutiram, inclusive, no olhar da filha. Ou seja, depois de ter percorrido um longo caminho, ela passou a perceber os espaços onde freqüentava, especialmente a escola, com um olhar mais crítico, conforme relata Mônica. “Hoje, ela tem a percepção que são poucas as pessoas negras na escola. Ela fala: ‘mãe, só tem a professora fulana de negra’” (p. 8). Essa percepção auxiliou o seu entendimento sobre como as desigualdades raciais são estabelecidas socialmente, pois Mônica aproveita estas observações para trazer reflexões sobre o fato de ela ser a única aluna negra na educação infantil, de ter somente uma professora negra na escola. Aproveita ainda para falar sobre a história da família, pois “ela gosta muito de ouvir histórias. Às vezes ela me pede pra contar histórias da tradição oral, que são histórias que eu ouvi dos meus familiares” (p. 8).

Nesse sentido, Mônica afirma que rememorar as suas origens familiares foi um dos elementos que mais influenciou a mudança de comportamento da filha. Aliás, a história dos seus antepassados, a memória, as lembranças sempre foram muitos marcantes em sua trajetória, conforme relata: “eu gosto de fazer o resgate da história oral, por mais que seja dolorosa...” (p. 29). Para ela, lembrar o passado, muitas vezes, traz dor, pois retomamos momentos que nem sempre nos foram satisfatórios. Mônica diz também que não tem uma memória muito boa: “as minhas lembranças de quando eu era criança são contadas pela minha família. Eu apago as coisas com muita facilidade” (p. 4). Mas ela compreende os motivos que a induzem a suprimir as suas lembranças com facilidade, conforme descreve.

[...] Meu marido diz que a minha memória é malandra, que eu só lembro do que eu quero. Eu acho que sim, porque lembrar da infância, em alguns momentos, é lembrar de tudo que eu quis, que eu desejei e não podia. É lembrar dos sonhos destruídos [...] Então, é lembrar assim, do sempre não poder, porque não tem dinheiro (p. 27).

Como afirma, falar da infância é algo muito doloroso, pois relembra os momentos difíceis que ela viveu, não somente em relação ao sentimento de inferioridade que interiorizou por ter a pele mais escura e o cabelo mais crespo da família. Mas, pela escassez de condições materiais para ter uma vida mais tranqüila, menos dura, pois sempre lutou com muita

dificuldade pela sobrevivência. Além disso, sempre estudou longe de casa, tendo que percorrer quilômetros a pé para chegar até a escola; as roupas que usava, geralmente, vinham de doações. E, além de não ter uma roupa “decente” para vestir, que lhe fizesse sentir-se “mais bonita”, ainda tinha a questão do cabelo, que nem ela nem as irmãs sabiam como lidar. Assim, Mônica não discorda do Marido quando ele comenta que ela relembra apenas o que quer e quando quer.

Abayomi também concorda com essa reflexão em relação às lembranças, pois ao relatar a sua trajetória, especialmente a infância, faz o seguinte comentário:

E a infância em Salvador foi marcada por algumas lembranças que hoje são lembranças agradáveis, mas também muitas lembranças que me ensinaram a resistir, me ensinaram a buscar, encontrar outras formas de lidar com isso ao longo da vida, mas que também deixaram um quê de tristeza dessas lembranças de lá. Uma dessas coisas é que naquele período que eu vivi em Salvador (entre um a dez anos), as lembranças, por exemplo, de enfrentamento de questões de pobreza, de condições de vida mesmo, de situações muito mais precárias do que quando nós viemos para o sítio no interior de Sergipe (pp. 1-2).

Acho interessante quando Abayomi utiliza as lembranças como forma de ensinamento e resistência para compreender e enfrentar as situações atuais. Ela faz questão de lembrar, mesmo sabendo que irá se deparar com algumas situações que não lhe trazem prazer. Em relação às condições socioeconômicas precárias enfrentadas, especialmente na infância, Abayomi apresenta sentimento semelhante ao demonstrado por Mônica, pois essas condições ampliavam as dificuldades de sobrevivência de uma família negra numa sociedade racista.

Assim, a fala das mulheres negras entrevistadas me incita a retomar, mais uma vez, o estudo desenvolvido entre 2001 e 2002 na comunidade remanescente de quilombo Chacrinha dos Pretos, em Belo Vale, Minas Gerais. Ao entrevistar moradores/as da comunidade com o objetivo de obter informações sobre a origem do local, conheci Vó Domingas, uma das moradoras mais velhas da comunidade que tem muita história a contar, inclusive por ser “neta de escravos/as”, como ela mesma afirma. Ao observar a sua entrevista, percebi que a sua relação com a memória, com as lembranças apresenta aspectos que podem contribuir para o entendimento do debate que estamos tratando aqui.

Nos primeiros contatos que eu tive com Vó Domingas, percebi que evitava falar das ruínas da antiga fazenda, da casa-grande, das histórias de seus ancestrais, de tudo aquilo que lembrava a época da escravidão. Geralmente, quando se tratava desse assunto, ela dizia que já estava velha, que a memória já não funcionava mais. Porém, no decorrer da investigação,

comecei a perceber que falar do seu passado a deixava triste e angustiada. Esses sentimentos pareciam ser o motivo de ela não querer lembrar o passado, uma época sofrida que deixou marcas profundas. Assim, no decorrer das observações, pude compreender a razão do “não funcionamento” da memória de Vó Domingas. Ou seja, como Mônica, ela também tentava ocultar aquilo que lhe trazia dor.

Entretanto, chegou um momento em que a história da comunidade remanescente de quilombo começou a atrair estudantes, professores, pesquisadores, repórteres de jornais e televisão. E, depois de muita persistência dos/as visitantes e dos/as próprios/as moradores/as em tentar conseguir ouvir os relatos de Vó Domingas, as ruínas da antiga fazenda, com a história que carrega e cujo passado ela evitava, começaram a ter expressividade. A partir daí, ela passou a compreender a importância de seus relatos para a preservação da história oral da comunidade e, ainda acanhada, começou a narrar acontecimentos que estavam guardados em sua memória.

Diante disso, acredito que os depoimentos e os comentários apresentados contribuem com o nosso entendimento sobre a importância da preservação da história dos nossos antepassados na constituição de nossas identidades. A esse respeito, Mônica comenta que sempre teve a noção de que era mulher e que era negra, “porque a gente sempre teve esse hábito da tradição oral, a minha família sempre gostou de resgatar a trajetória da família” (p. 9), especialmente na hora do almoço, em que se reuniam na mesa para almoçar. A sua família nunca abandonou esse hábito, essa tradição, pois eram nesses momentos que as histórias de luta, das dificuldades e das vitórias da família eram lembradas e problematizadas.

Ainda a esse respeito, acredito que muitas vezes lembramos ou recuperamos algo do passado que permanecia oculto, por diversos motivos, conforme ocorreu com Mônica e Vó Domingas. Estas lembranças geralmente surgem no momento em que sentimos necessidade e/ou prazer ao expressá-las. Cada um de nós sabe o “que lembrar”, “como lembrar” e “quando lembrar”. Nesse sentido, “a função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável...” (STERN, 1957, p. 253). Essa citação nos ajuda a entender o motivo pelo qual Mônica dizia ter dificuldade em retornar à casa onde nasceu, local onde o seu pai ainda morava, pois o ambiente estimulava voltar ao passado, à infância difícil vivida naquele lugar.

Outro aspecto relevante nessa discussão, especialmente quando colocamos as famílias negras como referência, diz respeito à importância da preservação da tradição oral. Para Vansina (1982, p. 157), a tradição oral é um meio de preservar a sabedoria dos ancestrais. O autor define tradição oral como “um testemunho transmitido verbalmente de uma geração

para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos o que prevalece nas civilizações africanas”. Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar a riqueza da sabedoria africana radicada na sociedade brasileira desde o período colonial, prevalecendo até os dias atuais nas tradições da maioria das famílias, tanto negras quanto brancas.

As professoras negras, entrevistadas neste estudo, falam da preservação da história oral, da manutenção desta tradição herdada da população africana. Elas falam das coisas agradáveis que as histórias de suas vidas trazem. E essa prática sempre esteve presente em todas as famílias das entrevistadas. Quando Daise fala que as coisas que ela viveu na infância são lembradas e recontadas por sua mãe, ela confirma a relevância desse ato, “essa coisa meio *griot* que vem rolando entre a família, entre os negros de uma forma geral” (p. 6).⁶⁴ Lourdes Brazil, por sua vez, relata os momentos em que a família se encontra para almoçar, por exemplo. Nesses instantes, as histórias do passado são relembradas por todos/as, cada um/a quer narrar um acontecimento, em que algumas situações do passado são comparadas com as do presente, possibilitando novas percepções, mudanças significativas que trazem mais alegria e prazer do que dor.

Helena e Abayomi também falam das festas, das reuniões, dos encontros e dos reencontros com as pessoas que lhes são queridas, que lhes proporcionam o retorno ao passado através das lembranças. Estas celebrações também fazem parte da tradição africana, como diz Helena em seu depoimento, ao falar da sua infância e da adolescência; da aptidão que a mãe tinha pela música em geral, e dos/as tios/as e primos/as pelo samba. As festas de Natal da família “eram regados a muito jazz, muito chorinho, muito samba. Foram festas memoráveis, inesquecíveis, com um sentido de família, um sentido tribal muito grande, de família extensiva africana, e que eu até os meus 18 anos curti muito”. Abayomi não menciona estes encontros na infância, mas ao falar dos dias atuais, ela também vê a importância e a satisfação destas celebrações, do ritual das festas com os/as amigos/as, com a família, que, para Helena, também permanece.

64

Conforme Hampâté Bâ (1982), “uma vez que a sociedade africana está fundamentalmente baseada no diálogo entre os indivíduos e na comunicação entre comunidades ou grupos étnicos, os *griôs* são os agentes ativos e naturais nessas conversações (p. 204). Nas tradições orais de diversas populações africanas, o/a “*griot/griote*” é um dos símbolos mais representativos de todos os narradores. São aquele/as que transmitem a história oral de seu povo através da música, dos contos, da poesia etc. São avós, avôs, mães, pais e todos/as personagens cênicos ou não, detentores/as da tradição oral de seu povo, que carregam uma sabedoria ancestral, por gerações.

Assim, as trajetórias das professoras negras entrevistadas, repletas de lembranças, as mantém vivas, ativas, em constante luta pela sobrevivência nesta sociedade que as discriminam. No próximo item, apresentarei uma breve consideração, não final, deste texto, pois compreendo que, ao buscar respostas para as questões propostas, outras demandas surgiram, instigando novas investigações a respeito da temática estudada.

Na impossibilidade de concluir...

“[...] A gente vai caminhando...”

(Helena)

Temos que lutar sempre, mesmo sem a certeza de que seremos vencedores, mas acreditando na possibilidade de sermos (CLARETH REIS).

Ao apresentar esta parte do texto, substituí o termo *conclusão* ou *considerações finais* por um dos fragmentos das entrevistas que dá noção de continuidade, contrariando o termo *concluído*, que traz o sentido de finalizado. O sentimento que tenho após ter passado uma parte da minha vida ao lado de tão belas e ricas histórias de vida é que ainda há muito a ser explorado neste estudo, pois novas dúvidas e questionamentos surgiram no decorrer de sua produção. Assim, sinto exatamente o contrário, ou seja, um texto inconcluso, mas com possíveis pistas para a sua continuidade.

A proposta inicial era tentar responder algumas questões a partir da narrativa de cinco histórias de vida de mulheres negras, professoras do ensino superior. Acredito na possibilidade destas questões terem sido respondidas, embora, muitas vezes, não conseguimos capturar tudo que as falas revelam. E, devido à complexidade do tema, outras questões surgiram a partir do contato mais íntimo com cada narrativa. Senti também que cada uma das histórias possibilitou um reencontro comigo mesma, pois eu me vi em cada relato, em cada questionamento, em cada lembrança trazida, em cada discriminação sofrida, em cada vitória conquistada.

Outro sentimento que essa escrita me trouxe foi em relação à estrutura do texto. Ousei tentar adentrar por um caminho difícil e complexo, principalmente por não ter intimidade com esse tipo de escrita, ou seja, onde os dados empíricos motivam a discussão teórica. Confesso que senti muita dificuldade ao tentar entrelaçar os dados com a teoria, mas, ao mesmo tempo me sentia atraída por essa forma de escrita, por isso persisti, mesmo sem ter a certeza de que

conseguiria bons resultados. Acredito que em alguns momentos alcancei este objetivo, mas em outros não. Apesar disso, digo com firmeza, que aprendi muito ao ter optado por este tipo de escrita e, futuramente, pretendo prosseguir-lo, pois acredito que seja o melhor caminho para dialogar com os dados empíricos.

Diante de tanta riqueza trazida pelas narrativas dessas mulheres, sinto que cada uma, com o seu jeito singular de rememorar a vida trouxe valiosas contribuições para o estudo que propus desenvolver. Como já disse antes, confesso que não foi fácil desenvolvê-lo, mas com certeza foi prazeroso adentrar nas histórias de vida destas mulheres que me possibilitaram não somente novos conhecimentos, mas novas perspectivas para compreender melhor as mulheres negras, de um modo geral, e a mim mesma, em particular.

Os depoimentos das professoras mostram como as identidades, compreendidas num processo dialético, vêm se constituindo ao longo de suas trajetórias. Assim, o movimento das identidades apresentado em suas falas levou-me à compreensão de que essas identidades: de raça, de classe e de gênero passam a ser, também, uma questão política em suas vidas. Tais identidades estão estreitamente ligadas às diversas formas de apreender e atuar não somente no mundo produtivo, mas nas demais relações sociais onde estas identidades se constituem. A constante luta dessas mulheres negras pela igualdade e pelo respeito, fortalece-as, unindo-as no combate às diversas formas de discriminação sofrida.

O desenvolvimento deste estudo confirmou, também, que a dicotomia *raça* e *classe*, embora seja um debate antigo, ainda precisa ser debatida, pois muitos/as continuam afirmando que o problema da população negra se reduz à questão de classe e outros/as à questão de raça. Os depoimentos das mulheres negras, sujeitas deste estudo, demonstraram que as desigualdades raciais e de gênero, muitas vezes, sobrepõem à condição de classe. Evidenciaram ainda que a população negra continua sofrendo preconceito e discriminação racial, uma vez que estas práticas racistas reforçam as desigualdades enfrentadas pela população negra, especialmente pelas mulheres negras por sofrerem discriminação tríplice, ou seja: de raça, gênero e classe.

Assim, a falta de oportunidades não consentida à maioria das mulheres negras devido a essas discriminações sofridas dificulta a sua ascensão social. E, quando algumas conseguem essa ascensão, continuam sendo discriminadas, especialmente por serem negras, conforme vimos nos relatos das entrevistadas deste estudo. Além disso, a sociedade branca e excludente percebe-as como se estivessem “fora do lugar”, pois numa sociedade racista como a nossa, o lugar historicamente predeterminado para as mulheres negras é a cozinha: lugar dos baixos salários, da falta de assistência previdenciária, da subalternidade, da subserviência e da

inferioridade. Geralmente, as trabalhadoras domésticas são vítimas do sexismo e do racismo, presentes nos assédios, abusos, humilhações e maus-tratos.

Diante dessas considerações, penso que este trabalho venha a somar com os diversos estudos e pesquisas, além dos indicadores sociais que apontam as desigualdades sociorraciais existentes na sociedade brasileira, especialmente em relação às mulheres negras. Acredito, também, na importância da produção de mais estudos que venham contribuir com a temática, já que muitos ainda duvidam da legitimidade da problemática aqui analisada.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

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

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. Os Quilombos e as Novas Etnias. **Revista Palmares**, n. 5, Brasília/DF, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a negação e a afirmação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, n. 16, p. 61-67, Jan/Fev/Mar/Abr. 2001.

ARRUTI, José Maurício. Recuperação da memória do lugar auxilia laudo antropológico. **Comciência Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. n. 52, março de 2004. Disponível em <http://www.comciencia.br/entrevistas/memoria/arruti.htm>. Acesso em 28 de fevereiro de 2008.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Socialização e identidade racial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 63, nov, 1987, p. 56-61.

BARRIOS, 2000. Lembrando Lélia Gonzalez. In: WERNECK, Jurema et all. **O livro da saúde das mulheres negras**. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000, p. 42-61.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002, p. 25-57.

BENONI, Alessandra Moura. **Um retrato em branco e preto das desigualdades raciais..** Disponível em <http://aldeiagriot.blogspot.com/2008_01_01_archive.html> Acesso em 25 de fevereiro de 2008.

BERND, Zilé. **O que é negritude.** São Paulo: Ed. brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 3ª ed., 1994.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e Fazeres, modos de interagir.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v. 3, 2006. (Projeto A Cor da Cultura).

BUONICORE, Augusto César. Notas sobre o marxismo e classes sociais (parte 1). Disponível <http://www.vermelho.org.br/diario/2004/0519/buonicore_0519.asp?NOME=Augusto%20César%20Buonicore&COD=3273> Acesso em 14/05/2006.

CARNEIRO, Fernanda. Nossos passos vêm de longe. In: WERNECK, Jurema et all. **O livro da saúde das mulheres negras.** Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000, p. 22-41.

CARNEIRO, Suely. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, set./dez. 2003, vol. 17, n. 49, p. 117-133.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil:** a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2ª edição, 2006.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. [Tradução: Dinah Kleve]. – São Paulo: Summus, 2000.

CASTRO, Mary Garcia. Relações sociais de classe e de sexo. **Revista Presença da Mulher**. São Paulo: Editora Liberdade de Mulher Ltda, nº 16, abril/junho, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CEERT. 3º Prêmio Educar para a igualdade. São Paulo, 2006. Disponível em <<http://www.ceert.org.br>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2008.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro**: Uma identidade em construção. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHEQUER, Jamile. Contrastes entre brancos e negros. **Jornal da Cidadania**. Rio de Janeiro, n. 125, out. e nov., 2004, p. 8-9.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo, Brasiliense, 1999.

CORREA, Felipe Botelho. **Asfalto x favela: o samba como mediador**. Disponível em <www.vivafavela.com.br/publicue/cgi/public/cgilua.exe/web/templates/htm/principal/view_rev_0015.htm?numinf... - 32k> Acesso em 28 de fevereiro de 2008.

COSTA, Jurandir Freire. In: **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social –Rio de Janeiro – Edições Graal, 1983 – Coleções Tendências; v. 4.

CRENSHAW. Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial em relativos ao gênero. University of Califórnia, Los Angeles. Tradução de Liane Schneider. **Revista Estudos Feministas**, vol. 10, Jan., 2002, p. 171-188.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA. Tom Bottmore, editor; Laurence Harris, V. G. Kierman, Ralph Miliband, co-editores; [tradução, Waltensir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antônio Moreira Guimarães]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3.ed. São Paulo, SP: Ática, 1965.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendentes**: identidade em construção. São Paulo: EDUC: Rio de Janeiro: Palhas, 2000.

FIGUEIREDO, Ângela. Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. In: **Cadernos Pagu**, n. 23. Campinas, jul/dez. 2004, p. 1-15.

FOGAÇA, Azuete. Eu jogo a toalha. Rio de Janeiro: **O Globo**, 11 ago. 2004. Primeiro Caderno, Opinião, p.4.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GOFFMAN, I. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia B. M. L. Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2002, nº 21.

_____. **A mulher negra que eu vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

_____. A mulher negra na sociedade brasileira. In: **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Organização de Madel T. Luz. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2000.

_____. **Racismo e anti-racismo** no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 1999.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Tradução de Waltensir Dutra. – 21ª ed. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: **História geral da África**. Trad. P.ª F. Dias, M. Appenzeller, R. J. Ribeiro. São Paulo: África; UNESCO, 1988. v. 1.

HASENBALG, Carlos. (et al). **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

HOBSBAWM, E. O fazer-se da classe operária, 1870-1914. In: **Mundo do Trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 1987, p. 273-298.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2004**. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

Fundação Carlos Chagas, nº 63, nov, 1987, p. 38-40.

MANIFESTO DO GRUPO DE MULHERES DA ESCOLA QUILOMBOLA, Movimento Mundial por los Bosques Tropicales. Disponível em <http://www.wrm.org.uy/paises/Brasil/Manifesto_Mulheres_Quilombola.html> Acesso em 23 de janeiro de 2008.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Infância (des) velada: um estudo sobre processos de construção de identidade de afro-descendentes. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2001.

_____. **Arquitetando sonhos**: alternativas de ampliação do tempo escolar pelo viés dos projetos complementares, Juiz de Fora, junho, 2007, mimeo.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF, junho, 2005.

MONTEIRO, Roberto Alves. **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOREIRA, E. F et al. Estereótipos sociais de universitários em relação aos ambientalistas. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, vol. 21, n. 2, maio-agosto, 2004, p. 117-127.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. Tradução Ana Venite Fuzatto.

MOURA, Clóvis. Racismo, arma de dominação. *Revista Princípios*. São Paulo: Editora Anita Ltda. Ago/set/out, 1994, nº 34.

_____ **Os dilemas da negritude.** Disponível em <http://www.pco.org.br/conoticias/negros_2004/24fev_clovis2.htm> Acesso em 26 de fevereiro de 2008.

_____. **Os quilombos e a rebelião negra.** São Paulo: Brasiliense, 7ª ed., 1987.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000a.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EduUFF, 2000b, p. 15-34. (**Cadernos PENESB**; 5).

MURARO, Rose Marie. **Sexualidade da mulher brasileira: corpo e classe social no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1983.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

NASCIMENTO, Abdias do & NASCIMENTO, Elisa Larkin. Enfrentando os termos: O significado de raça, racismo e discriminação racial. **Revista para além do racismo: Abraçando um futuro interdependente.** Estados Unidos, Brasil e África do Sul, jan. de 2000.

_____. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados,** São Paulo, vol.18, n. 50, 2004.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga.** São Paulo: EDUSP, 1998.

NUNES, Liliane. **Carnaval de Teresina.** Disponível em <http://www.portalaz.com.br/especiais/carnaval_2008/93619> Acesso em 26 de fevereiro de 2008.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Revista Palmares**, n. 5, Brasília/DF, 2000, p. 7-15.

OLIVEIRA, Francisco de. **O elo perdido**: classe e identidade de classe na Bahia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003 (Coleção História do Povo Brasileiro).

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1, jan./abr. 2007, p. 29-51.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 1966.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento humano e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. (Coleção Políticas da Cor).

PASTORE, José & SILVA, Nelson do Valle. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo, Makron Books, 2000.

PEREIRA, João Batista Borges. O negro e a identidade racial brasileira. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002, p. 41-45.

PIZA, Edith & ROSEMBERG, Fúlvia. **Cor nos censos brasileiros**. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002, p. 91-120.

POCHMANN, Márcio et all. **Atlas da nova estratificação social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Tradução de Francisco Silva ; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1986.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O vestibular e as desigualdades raciais. In: **Negro e Educação**. Identidade negra: pesquisando sobre o negro e a educação. Petrópolis: Vozes,

2003, p. 7-16.

QUIJANO, Aníbal. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales** Publicado em Lander, Edgardo (comp.). Bs.As. CLACSO, 2000.

RANGEL, Olívia & SORRENTINO Sara. Gênero: Conceito Histórico. In: **Revista Princípios**. São Paulo: Anita Garibaldi, nº. 33,1994.

RATTNER, Henrique. O declínio da classe média. **Revista Espaço Acadêmico** n. 57, fevereiro, 2006.

REVISTA PALMARES. Fundação Cultural Palmares, Brasília/DF, nº 5, nov. 2000.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Escola e contexto social: um estudo de processos de construção de identidade negra em comunidade remanescente de quilombo**. Relatório de Pesquisa/ Fundação Ford, ANPED e Ação Educativa. Juiz de Fora, 2003.

_____. Escola e contexto social: um estudo de processos de construção de identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. Juiz de Fora, 106 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2003.

_____. A permanência da população negra na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: significado, práticas e perspectivas. In: **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. LOPES, Maria Auxiliadora & BRAGA, Maria Lúcia de Santana (org.). Brasília: Ministério de Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007, I Edição, p. 271-293.

REIS, Maria Clareth Gonçalves & WAYAND SOARES, Abilio. **Relatório da pesquisa Permanência da população negra no ensino superior: significado, práticas e perspectivas**. UNESCO, 2006.

RODRIGUES, Fernando. **Racismo cordial**. São Paulo: Ática/Datafolha, 1995.

RODRIGUES, Luciana. A cor desigual do trabalho. **Jornal O Globo**, p. 31-36, 05/06/2004.

ROSADO Michelle Zimbalist & LAMPHERE, Louise (coord.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Trad.: Cila Anker e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

SANTOS, Anderson Fernando dos. **A Ciência precisa do senso comum?** Mimeo, s/d.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cor do tempo quando foge: crônicas**. Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil. In: **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata**, Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Brasília, 2001.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (coleção primeiros passos; 8).

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Quando memória e história se entrelaçam – a trama dos espaços na Grande Tijuca. Disponível em <<http://www.ibase.org.br/modules.php?name=Conteudo&pid=543>> Acesso em 26 de fevereiro de 2008.

SANTOS, Teotônio dos. **Conceito de classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 1983.

SCOTT, JOAN.W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, n. 20, v.2, p.71-100, jul/dez 1995.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discriminatório dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, v. 93. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1995, p. 175-204.

_____. Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Relações Raciais e Educação**: temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002. (Cadernos PENESB; 4).

_____. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, 2002.

_____. O Conceito de Raça e as Ciências Sociais. Rio de Janeiro: **Seminário Negro e Educação, out. de 2001**. Mimeografado, p. 1-4.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

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

_____. Sob o signo da diferença: a construção de modelos raciais no contexto brasileiro. In: HASENBALG, Carlos (org.). *Perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 1998.

SHICASHO, Sônia Tié (org.). *Desigualdade racial: Indicadores socioeconômicos – Brasil, 1991-2001*. IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, dez., 2002.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SILVA, Nelson do Valle. Os deserdados do milagre. In: HASENBALG, Carlos Alfredo. *Estrutura Social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1988.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Formação da Identidade e Socialização no Limoeiro. In: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov, 1987.

SILVA JR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SORJ, Bernardo. **brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade de informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social** –Rio de Janeiro – Edições Graal, 1983 – Coleções Tendências; v. 4.

STERN, William. **Psicologia general**. Buenos Aires: Paidós, 1957.

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

_____. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Cor e magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006, p. 13-54.

TEODORO, Maria de Lourdes. Identidade, cultura e educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 63, nov, 1987.

THEODORO, Mário e JACCOUD, Luciana. **Raça e educação: os limites das políticas universalistas**. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

THOMPSON, E. P. Algumas observações sobre classes e “falsa consciência”. In: **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Org. SILVA, Sérgio Silva e NEGRO, Antônio

Luigi, 1977, p. 1-8.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNIFEM. Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher e IPEA, 2005.

VANSINA, Jan. A tradição oral e a sua metodologia. In KI-ZERBO, J. (org.) **História Geral de África I. Metodologia e Pré-História de África**. São Paulo: Ed. Ática/UNESCO. 1982, p.157-218.

VIEIRA, Francisco Sandro Silveira. Do eurocentrismo ao afropessimismo: reflexão sobre a construção do imaginário da África no Brasil. Revista Em Debate, fascículo n. 03, 2006. Disponível em <http://www.fafip.edu.br/modules/xmail/prof_sandro.doc> Acesso no dia 23 de fevereiro de 2008.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. **Cultura escrita e escravidão**: reflexões em torno das práticas e usos da escrita entre escravos no Brasil. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Educação: Manifestos, Lutas e Utopias, 2002, Caxambu (MG), 2002.

YANNOULAS et al. Feminismo e academia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, set/dez, 2000, p. 425-451.

ANEXOS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Nome da entrevistada:

Data da entrevista:

Duração:

Local:

- 1) Origem familiar: a influência da família na construção das identidades negras.
- 2) A questão racial na sala de aula/na educação.
- 3) Manifestações de discriminações raciais percebidas nos primeiros anos escolares (reações e enfrentamentos).
- 4) Manifestações de discriminações raciais percebidas nas séries posteriores (ensino médio e superior). (reações e enfrentamentos).
- 5) Reação das instituições de ensino perante as atitudes racistas dos/as estudantes.
- 6) Percepções sobre as identidades negras, de gênero e de classe.
- 7) Referências negras (e não negras) positivas no processo de construção identitária.
- 8) Relação entre cor da pele e do tipo de cabelo na construção das identidades negras.
- 9) Concepções sobre a “classe média” (negra e não negra).
- 10) Reflexões advindas do tornar-se professora (atuação na sala de aula).
- 11) Reação dos/as filhos/as das professoras entrevistadas perante as discriminações raciais.

TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA

Eu, _____,
autorizo a professora Maria Clareth Gonçalves Reis, estudante do curso de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense a utilizar em sua pesquisa a entrevista por mim concedida nas seguintes condições: confidencialidade e anonimato (caso eu não queira me identificar durante o processo de análise da entrevista na elaboração final do texto); utilização do material exclusivamente para fins acadêmicos (artigos, participação em eventos, etc.), tornando as informações por mim prestadas de caráter público; participação voluntária; registro gravado, com duração aproximada de 60 minutos.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender processos de construção de identidades raciais negras de professoras que atuam no ensino superior através da narrativa de suas histórias de vida.

Local, _____, data, _____.

Assinatura da entrevistada

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](#)