

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

*Presença e Experiência da Mulher Negra Professora em Araraquara/SP*

Eva Aparecida da Silva

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Maria Mendes de Gusmão

200327885

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Eva Aparecida da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Assinatura:

Neusa Maria Mendes de Gusmão

Comissão Julgadora

Neusa Maria Mendes de Gusmão  
Regina Maria B. Jardim  
[Assinatura]

Campinas, SP

2003

**UNICAMP**  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

|            |                                     |
|------------|-------------------------------------|
| UNIDADE    | BC                                  |
| Nº CHAMADA | UNICAMP                             |
|            | Si 38p                              |
| V          | EX                                  |
| TOMBO BCI  | 55321                               |
| PROC.      | 01-124103                           |
| C          | <input type="checkbox"/>            |
| D          | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇO      | R\$ 11,00                           |
| DATA       | 21/08/03                            |
| Nº CPD     |                                     |

CM00188023-1

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8º/5447

BIB ID 297152

Si38p

Silva, Eva Aparecida da.  
Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara -SP /  
Eva Aparecida da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Neusa Maria Mendes de Gusmão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

I. Relações raciais. 2. Gênero. 3. Prática de ensino. 4. Educação.  
Trajetória de vida. I. Gusmão, Neusa Maria Mendes de Gusmão. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-071-BFE

## RESUMO

A pesquisa com as professoras “negras” que atuam no magistério da cidade de Araraquara, interior do Estado de São Paulo, buscou apreender, por meio da memória e da narrativa, as experiências pessoais e profissionais vividas com a discriminação racial, o preconceito e o racismo, no decorrer das trajetórias de vida, para através delas entender a prática pedagógica, ou seja, a postura pedagógica assumida pelas professoras diante da questão racial. Esta postura oscilou entre ter a trajetória de vida como referência para praticar uma pedagogia contra o racismo e, assim, atuar na transformação da realidade escolar instituída, ou ignorar essa trajetória em sua ação educativa, optando pelo silêncio, pela manutenção e pela reprodução da realidade social existente, em termos de seus valores e práticas. Às professoras cujas posturas pedagógicas estão fundamentadas em suas trajetórias de vida chamamos de *trânsfugas* e *àquelas que negam ou ocultam suas trajetórias de oblatas*.

**Palavras-chave:** relações raciais; gênero; prática de ensino; trajetória de vida.

## ABSTRACT

The research that was conducted on “black” teachers who work on teaching in the city of Araraquara, interior of São Paulo state, aimed to grasp, by means of memory and narration, the personal and professional experiences related to racial discrimination, prejudice and racism in the course of the trajectories of life and, by means of them, understand the pedagogical practice, that is, the pedagogical posture assumed by the teachers in the face of the race question. This posture oscillated between having a trajectory of life as reference to practice a pedagogy against racism and, therefore, act to change the established school reality or ignoring this trajectory in its educational action, opting for the silence, maintenance and reproduction of the existing social reality, in terms of its values and practices. Teachers whose pedagogical postures are based on their trajectories of life are called *deserters* and teachers who deny or occult their trajectories are called *oblates*.

**Key words:** racial relations; gender; teaching work; trajectory of life.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>Introdução</b>   | <b>01</b>  |
| <b>Capítulo 1. Entre Categorias: a Mulher e a “Raça”</b>  | <b>21</b>  |
| 1.1. Mulheres negras: duplo estigma e campo profissional  |            |
| 1.2. Relações raciais na escola: classificação das professoras negras. Negras?                            |            |
| <b>Capítulo 2. Relações Raciais na Escola: Representações e Práticas Pedagógicas</b>                      | <b>51</b>  |
| 2.1. Discursos do passado e do presente: representações de professoras<br>“negras” araraquarenses         |            |
| 2.2. A integração pelas margens: mulher, negra e professora   |            |
| 2.3. A escola: prática pedagógica e conflito  |            |
| <b>Capítulo 3. Trajetórias de Vida e Relações Raciais em Araraquara</b>                                   | <b>87</b>  |
| 3.1. Um breve relato: a história e as relações raciais em Araraquara                                      |            |
| 3.2. Três mulheres, três trajetórias: histórias que se cruzam e se distanciam                             |            |
| 3.3. O magistério como escolha ou vocação   |            |
| <b>Capítulo 4. Professoras “Negras”: Práticas Pedagógicas e Questão Racial</b>                            | <b>121</b> |
| 4.1. Do mundo da escola ao mundo do trabalho  |            |
| 4.2. A temática racial na prática pedagógica das professoras “negras” araraquarenses                      |            |
| <b>Capítulo 5. Prática Pedagógica e Debate Racial</b>   | <b>163</b> |
| 5.1. A reflexão sobre a prática pedagógica de professoras “negras” araraquarenses:<br>uma prática ausente |            |
| 5.2. Propostas de combate ao racismo na escola: práticas pedagógicas em circulação<br>pelo país           |            |
| <b>Considerações Finais</b>   | <b>191</b> |
| <b>Referências Bibliográficas</b>   | <b>197</b> |
| <b>Anexo</b>  | <b>209</b> |

## AGRADECIMENTOS

No decorrer de minha trajetória de vida tenho encontrado várias pessoas que, de uma maneira ou de outra, contribuem para fazer de mim o que sou, já que é na relação e na comparação com os “outros” que nos constituímos como sujeitos. É a partir dos “outros” que temos a imagem daquilo que somos, daquilo que queremos ou mesmo daquilo que não queremos.

É impossível, em poucas linhas, agradecer a todas estas pessoas, mas gostaria de expressar, aqui, minha sincera gratidão àquelas que direta ou indiretamente me ajudaram a concretizar esta dissertação.

Agradeço a meus pais, Luiz Mário e Maria Cristina, por serem minha referência de vida, meu “porto seguro”, e pelo apoio constante, sobretudo naqueles momentos em que a vida nos “prega peças”, duras “peças”. Aos meus irmãos Edson e Júnior, pela torcida.

Não poderia deixar de agradecer a minha avó Maria, sempre atenta a todos os meus passos, rezando e torcendo por mim.

Sou grata, de todo o meu coração, ao César, meu companheiro, que desde o início esteve ao meu lado, me incentivando. César, você é quem me faz acreditar que amar vale a pena...e que sonhos podem se tornar realidade.

Quero agradecer, agora, às instituições de ensino que contribuíram para minha formação acadêmica, pessoal e profissional, assim como a seus respectivos professores e funcionários.

Agradeço à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Araraquara, onde me graduei em Ciências Sociais, e a todos os professores deste curso. Sou grata, em especial, ao Prof. José Reis dos Santos Filho por, também, ter me orientado na elaboração do projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação.

Ainda nessa Universidade, me pós-graduei no curso de Pós-Graduação Latu Sensu (Especialização) “Identidade Nacional, Educação e Desenvolvimento no Brasil e América Latina na realidade global”, e sou grata, igualmente, a todos os professores que dele participaram.

Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), agradeço à Faculdade de Educação, onde agora me torno mestre, aos (às) professores (as) de disciplinas: Liliana Rolfsen Petrilli Segnini, Olga de Moraes Von Simson, François Bovin, Elisa Angotti

Kossovitch, Neusa Maria Mendes de Gusmão e Suely Kofes (IFCH), aos (às) funcionários (as) da secretaria da pós-graduação, da biblioteca e do Decisae, e aos colegas de curso e “bate papo”: Antônio Miguel, Roseli, Miriam, Alcides, Anamaria, Regina, Tétis, Sandra.

À minha orientadora, Neusa Gusmão, agradeço, em especial, pela presença constante em todos os momentos de construção da dissertação; pela competência com que me orientou; por ter me contagiado com sua paixão pela Antropologia e por tudo aquilo que faz, perceptíveis no entusiasmo com que ministra suas aulas tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação da FE e na maneira pela qual conduz sua vida profissional. À Neusa quero agradecer, também, pelo privilégio de tê-la assessorado como estagiária do Programa de Estágio Docente da FE/UNICAMP, no primeiro semestre de 2001, nas aulas da disciplina “Educação e Antropologia Cultural”, para o Curso de Pedagogia, em que foi possível a troca de experiências na construção do conhecimento. Aproveito, aqui, para agradecer aos alunos deste Curso, igualmente, pela possibilidade de trocarmos nossas experiências. Neusa, obrigada por respeitar o ser humano em suas diferenças e por reconhecer que antes, ou ao mesmo tempo, de sermos professores (as), mestrandos (as), doutorandos (as) somos pessoas “de carne e osso”.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Olga de Moraes von Simson e ao Prof. Ademil Lopes pelas sugestões feitas no momento da qualificação, imprescindíveis para dar continuidade ao processo de pesquisa, resultando na redação final da dissertação. Sou grata, também, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva pelas ricas observações feitas no momento da defesa desta dissertação.

Agradeço à Universidade Candido Mendes/RJ, especificamente ao Centro de Estudos Afro-Asiáticos, pela oportunidade de participar, em julho de 2000, do III Fábrica de Idéias – “Curso Avançado sobre Relações Raciais e Cultura Negra”, que muito contribuiu para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio e financiamento concedidos à pesquisa e à pesquisadora.

Às Escolas Estaduais do Ensino Fundamental de Araraquara, representadas por seus diretores (as) e/ou coordenadores (as), agradeço por me permitirem visitar seus estabelecimentos, participar de algumas de suas reuniões pedagógicas e por me fornecerem as informações para a pesquisa.

Quero agradecer, ainda, às quarenta e uma professoras que gentilmente cederam parte de seu valioso tempo para que as entrevistasse e que se dispuseram a falar sobre um assunto tão controverso e difícil de ser discutido, como é o caso da questão racial.

Ofereço toda minha gratidão, em especial, às professoras Nazaré, Aparecida e Terezinha, que aceitaram o desafio de expor não só as profissionais, mas também as pessoas que elas são, ou seja, as meninas, as jovens, as mulheres que as constituem, ao compartilharem comigo suas experiências no magistério, suas reflexões, indignações, alegrias, angustias, enfim, experiências e emoções daquelas que têm no corpo a marca do gênero e, especialmente, da “raça”.

## INTRODUÇÃO

O fato de que somos parte da realidade que pesquisamos e que, por isso, não é por acaso que escolhamos nossos temas de pesquisa já não é mais novidade entre os pesquisadores das Ciências Sociais. Sendo assim, não será novidade confessar que meu interesse pela temática racial levou à elaboração desta dissertação e emergiu de minha própria trajetória de vida, especificamente da trajetória escolar e profissional.

A reconstituição, na memória, de alguns traços de minha infância na escola, me trouxe as lembranças da aluna que fui. A pré-escola, cursada no ano de 1979, foi o meu primeiro contato com o universo escolar que, ao mesmo tempo, me encantava, devido à presença de outras crianças, à aprendizagem das primeiras letras, os desenhos, o material escolar, o uniforme, etc, e me amedrontava, pois estava longe de casa, da família.

O medo de viver o novo fez com que eu fugisse da escola, logo nos primeiros dias de escolarização, após minha mãe ter me deixado ali. Aproveitei que a professora saiu por um minuto da sala de aula e que os portões estavam abertos e segui o caminho de volta para casa. No entanto, me deparei com tantos carros, casas e avenidas, que tudo me parecia gigantesco. Assustada, comecei a chorar até que uma senhora conhecida de minha mãe me levou para casa.

Como se não bastasse toda esta “aventura”, minha mãe me levou novamente para a escola e, chegando lá, a professora me tratou com uma certa indiferença, me deixando isolada das demais crianças até o final da aula. O sentimento causado pela indiferença marcou este momento, por isso, a partir daquele dia me obriguei a ter um comportamento exemplar e ser uma das melhores alunas ou, ainda, a melhor aluna. Quanto perfeccionismo!

Não associo este episódio a uma experiência com a discriminação derivada da cor da pele, mas foi ele que determinou a postura por mim assumida diante dos estudos, exercendo um importante papel nas demais etapas da escolarização, tanto na valorização de minha auto-estima quanto na promoção de minha inserção no grupo de alunos.

Com relação à professora, não tive mais problemas no decorrer da pré-escola. Nas séries seguintes, quando a encontrava, ela sempre me elogiava, pois sabia de minha dedicação aos estudos, e brincava, dizendo “agora você gosta da escola, não é?”

Não tenho lembranças tão marcantes quanto estas do período de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, que compreendeu os anos de 1980 a 1983, bem como não me lembro de ter vivido experiências relacionadas a minha condição racial, mas a ausência, em minhas lembranças, de outras crianças “negras” (pretas, pardas, mulatas, etc.) pode ser um indício de tê-las vivido. Deste momento da escolarização, lembro-me, apenas, de ocupar as primeiras carteiras e de ter um excelente desempenho em sala de aula.

Do período de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série, entre 1984 a 1987, entretanto, ficaram algumas marcas. Neste período, as diferenças (de “raça” e de classe social, principalmente) existentes entre os alunos tornam-se mais evidentes, não pelo fato de não terem sido notadas no período anterior, mas porque se toma uma maior consciência de seus significados, geralmente, carregados de estereótipos que desvalorizam o fato de se ser negro e/ou pobre. Tudo vira motivo para brincadeiras, de mau gosto, diga-se de passagem.<sup>1</sup>

Lembro-me de algumas destas brincadeiras, geralmente relacionadas com o tipo do meu cabelo, que sempre estava preso num “rabo de cavalo”, com tranças, pois o volume era tanto! Embora este tipo de brincadeira estivesse presente no dia-a-dia das relações em sala de aula, não era algo explícito, mas sutil<sup>2</sup>.

Olhando, hoje, para o passado, percebo que, pelo fato de sempre ter estudado em classes “tipo A”, onde eram agrupados os alunos com um bom desempenho escolar, por estar sempre nas primeiras carteiras e ser considerada a melhor aula da classe, era parcialmente “respeitada”, diferentemente das outras alunas “negras”, poucas por sinal, que sentavam no fundo da classe e que “não se destacavam”, sendo vítimas constantes das mais variadas chacotas.

Com isso, além do meu desejo real em conhecer, em aprender, resultando na dedicação aos estudos, me agarrei a estes como uma “arma de defesa” contra a discriminação. Lembro-me de como, neste momento, evitava fazer qualquer tipo de referência a minha condição racial (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> série). Evitar, porém, não alterava minha realidade.

---

<sup>1</sup> Desta violência simbólica, que não é só de mau gosto, mas que tem imensas conseqüências na auto-estima do sujeito negro, pode surgir uma outra que serve de resposta à primeira. Esta violência é irremediável, podendo levar à assassinatos ou a suicídios.

<sup>2</sup> Isto nos remete à designação de racismo sutil vinda da Psicologia. Uma designação contestável, posto que racismo é sempre racismo.

Na 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries, com 13/14 anos, é que passei a me posicionar como negra, no sentido de pertencer à “raça negra”, de ter uma descendência negra, na tentativa de ser aceita em minha diferença, já que sempre a ressaltavam. Isso causou um certo espanto entre minhas amigas, pois para elas negra era sinônimo de preta, considerada a tonalidade da pele, e, fenotipicamente, eu era e ainda sou vista como mulata, parda, morena.

Às vezes me pegava fazendo discursos contra o racismo, mas nada muito consistente, devido ao desconhecimento sobre o assunto que, até aquele momento, nunca fora abordado em sala de aula. O fato da questão racial não ter sido trabalhada neste período de minha escolarização, talvez seja um dos motivos que me leva aos estudos de agora, ao privilegiar as professoras e suas práticas pedagógicas.

Se já me assumia como negra, anteriormente, hoje, utilizo o termo negra em seu sentido político ideológico, apesar de não ser militante de nenhum movimento político ligado à questão negra, mas entendo esse militar pela causa anti-racista por compartilhar experiências de discriminação derivada da cor da pele com outros sujeitos.

No colegial, cursado entre os anos de 1988 a 1990, vivi um contexto semelhante ao período anterior, com relação aos estudos e à forma como era vista. Nesse período da escolarização, o racismo, o preconceito e a discriminação eram mais velados, talvez, por isso, não tenha me posicionado da mesma maneira, optando pelo silêncio.

O desejo em entender a realidade social na qual estava inserida, caracterizada pelas já conhecidas desigualdades sócio-econômicas, raciais, entre outras, que incidem sobre a população brasileira, e em adquirir um “olhar” crítico sobre essa realidade, me fez cursar a Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura Plena, no período de março/1992 a dezembro/1996, e Bacharelado (concluído em 1997), na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Araraquara.

Ao estudar o processo histórico brasileiro a partir da colonização européia e ler o livro *Da senzala à colônia*, de Emília Viotti da Costa, tomei contato com a discussão acadêmica da questão racial e esta assumiu grande importância. Tal interesse cresceu, ainda, a partir dos discursos antropológicos acerca da relação de alteridade entre as culturas e, embora a temática racial não fosse sempre o eixo dos debates, os conteúdos vistos tornaram possível refletir sobre a condição do negro no período anterior e pós-Abolição da escravidão e sobre as relações de alteridade entre negros e brancos.

As reflexões que emergiram destes debates fizeram com que minha condição racial viesse à tona, ainda de forma pouco expressiva e refletida, mas sempre presente nas discussões estabelecidas com os colegas de curso. No entanto, a identidade pessoal se construiu nas experiências vividas em diferentes contextos, levando-me a me posicionar, hoje, como mulher e negra. A compreensão de que a identidade não é algo fixo, mas suscetível a constantes avanços e retrocessos ficam visíveis em alguns traços de minha trajetória, os quais me despertaram o interesse em pesquisar a questão racial.

Minha experiência no mundo do trabalho e as contestações à lógica do capital, entretanto, conduziram-me ao primeiro tema de pesquisa, ainda longe da questão racial, na elaboração da Monografia de Bacharelado - *“Considerações recentes sobre o futuro do trabalho – um estudo exploratório”*.<sup>3</sup>

Ao ingressar na Pós-Graduação Lato-Sensu da UNESP, Campus de Araraquara, no ano de 1998, restabeleci o contato com a questão racial e então surgiu a primeira versão do atual projeto de pesquisa, sob o título “Mulher negra professora: uma questão de raça”, elaborada com base nos debates, nas reflexões e nos conteúdos acerca das relações de gênero, e da articulação entre raça e gênero no universo da educação. Foi neste período da Pós que a outra dimensão de interesse deste trabalho se colocou para mim, a docência.

Neste momento, eu própria era mulher, negra e professora no ensino fundamental (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série) e no supletivo do ensino médio da cidade de Araraquara. A experiência no campo da profissão docente, assim como a condição de mulher negra, me permitiu observar o número reduzido, ou a ausência, de professoras negras nesta profissão; as relações que estas estabeleciam com seus alunos, com os outros professores e com a direção das escolas. Antes de me dar conta, a reflexão sobre a situação da mulher negra neste mesmo universo se impunha como percepção e realidade.

O projeto nascido desta trajetória, após várias revisões, levou-me ao processo seletivo do Mestrado em Educação, na FE, e ao desafio de agora - a “Presença e Experiência da Mulher Negra Professora em Araraquara/SP”, tema desta dissertação.

A proposição inicial colocava que na sociedade brasileira, o racismo, embora silenciado e camuflado, faz parte da realidade da grande maioria de indivíduos que

---

<sup>3</sup> Esta Monografia foi orientada pelo Prof. Dr. Álvaro de Giácomo, pertencente ao Departamento de Administração Pública da UNESP- Campus de Araraquara. O interesse em pesquisar nesta área nasce da experiência profissional no setor administrativo das Lojas Americanas S/A, onde trabalhei por algum tempo.

compõem a população negra, resultando em desigualdades sociais, econômicas, educacionais, etc. A escola, como instituição dessa sociedade, não está imune aos efeitos perversos do racismo, pois ela adota em suas práticas esse mesmo silêncio e caráter dissimulador.

A necessidade do debate sobre a discriminação, sobre o preconceito e sobre o racismo no universo da escola, tornou-se relevante se considerada esta como um espaço de relações sociais em contínua construção, ora marcadas por conflitos, ora por negociações, entre sujeitos socioculturais, definidos por diferenças de gênero, de “raça” ou etnia, de classe social e, sobretudo, por experiências de vida singulares.

É no contexto desse cenário mais geral, delimitado pelo magistério da cidade de Araraquara, interior do Estado de São Paulo, que a experiência pessoal e profissional de mulheres negras, professoras, que nele atuam, se torna o centro do que é aqui proposto.

A pesquisa teve por objetivo entender a prática docente, ou seja, a postura pedagógica adotada pelas professoras “negras” em relação à questão racial, a partir de suas trajetórias de vida ou, ainda, da reflexão autobiográfica, da infância à adultez, como sugere Vieira (1996), reconstruídas por meio de memórias individuais.

A memória individual é a expressão da subjetividade de cada indivíduo, ou seja, dos gostos, dos hábitos, dos desejos, das aspirações e das impressões acerca das experiências vividas no contexto de uma coletividade. Logo, o individual e o coletivo se inter cruzam. Como diz Maria Isaura Pereira de Queiroz (1988) existe um “ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz em seu íntimo” (p.40).

Desse modo, temos que a memória individual das professoras “negras” é construída como parte de uma memória coletiva, que diz respeito a uma história do negro em contexto brasileiro e araraquarense e, ainda, a uma memória específica da prática docente exercida por elas.

Segundo Kenski (1999), a conexão entre memória e prática docente tem assumido um papel importante nas pesquisas centradas no campo educacional, possibilitando entender como se processa a relação entre as vivências dos (as) professores (as) e a sua prática profissional.

Neste trabalho, o pressuposto central é que a postura pedagógica adotada pelas professoras “negras” araraquarenses, em termos de suas trajetórias de vida, pode conduzir a

uma prática pedagógica contra o racismo ou a um desconhecimento da questão racial nesta prática. No primeiro caso, a atuação profissional seria orientada por uma perspectiva de transformação social com reflexos na realidade escolar, tal como se encontra instituída e, no segundo caso, desconhecendo os dilemas raciais do negro brasileiro e/ou optando pelo silêncio pedagógico<sup>4</sup>, a professora atuaria reproduzindo e mantendo a realidade social existente.

Àquelas professoras cujas posturas pedagógicas, fundamentadas em suas trajetórias de vida, contemplam o debate da questão racial chamaremos de *trânsfugas*, e àquelas que não reconhecem, em suas trajetórias de vida, as experiências vividas por conta da condição racial que lhes é peculiar e, com isso, não adentram o debate na prática educacional, chamaremos de *oblatas*.

O recorte assim proposto tem como base as idéias do antropólogo Ricardo Vieira (1996), para quem o modelo do *trânsfuga* remete àquelas pessoas que transgridem as regras do discurso instituído e incorporam sua história de vida<sup>5</sup> na construção de sua prática pedagógica. E o modelo do *oblato* se refere àquelas pessoas que negam ou ocultam sua história de vida na construção de sua prática e fazem do discurso ideológico, socialmente constituído, sua crença.

Neste sentido, a pesquisa buscou apreender, por meio de memórias e narrativas de professoras “negras”, a respeito de suas trajetórias de vida, as lembranças das experiências pessoais e profissionais vividas, ou não, com relação à questão racial, na tentativa de compreender a incidência, ou não, dessas experiências em suas práticas docentes atuais, acerca da mesma questão.

Lembrar, entretanto, não significa reviver as experiências tais como elas aconteceram, mas evocar do passado os fatos e as situações que, gravados na memória, adquiriram um significado particular para o momento atual da vida. Desse modo, “a

---

<sup>4</sup> O silêncio pedagógico aqui mencionado configura-se no não-tratamento da questão racial em sala de aula, mesmo diante das constantes situações de discriminação racial que ocorrem, principalmente, na relação estabelecida entre alunos negros e não-negros. O silêncio pedagógico dos professores e, sobretudo, da instituição escolar frente à discriminação racial foi tratado, com detalhes, por Luiz Alberto Gonçalves (1985) em *O Silêncio, um Ritual Pedagógico em Favor da Discriminação Racial*. Belo Horizonte, UFMG (Tese de Mestrado).

<sup>5</sup> Em Vieira (1999), o termo História de Vida ora se refere à *metodologia* de pesquisa utilizada por ele em seu trabalho com professores portugueses, ora às *histórias contadas, narradas* por estes professores sobre as experiências por eles vividas, da infância à adultez. Nesta dissertação, utilizamos o termo histórias de vida como referência às histórias contadas sobre as experiências vividas, ao mencionamos as idéias deste autor.

lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda dos dados emprestados do presente” (Halbwachs, 1990:71).

Ecléa Bosi (1979) também enfatiza que “a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor” (p.17).

O trabalho com a memória é indissociável da organização social da vida e, por isso, marca a construção da própria trajetória de vida dos indivíduos, através de uma ordenação coerente e contínua dos acontecimentos que determinam suas existências (Pollak, 1989). Sendo assim, há uma forte relação entre memória e trajetória.

A trajetória, de acordo com Pierre Bourdieu (1996), nada mais é que uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (p.189). Esta noção de trajetória refere-se ao deslocamento dos sujeitos no espaço objetivo da vida social, permitindo considerar as inter-relações que necessariamente existem entre os dois aspectos da abordagem biográfica: um que informa sobre o social e outro que fala sobre o sujeito. Sendo assim, a narrativa biográfica, responsável por recuperar, através da memória, a trajetória dos sujeitos, tem muito da reflexão que este sujeito faz sobre si mesmo e também sobre sua própria ação.

Para a antropóloga Suely Kofes (2001), a noção de trajetória traçada por Bourdieu deve ser entendida a partir da perspectiva do sujeito e de sua narrativa, pois ao contarem suas vidas, recorrendo à memória, os indivíduos estabelecem uma seqüência lógica dos acontecimentos vividos e a ela atribuem sentidos e significados próprios. Dito de uma outra forma, os indivíduos se deslocam pelo espaço objetivo que constitui as relações sociais, imprimindo sobre ele suas marcas, suas interpretações, enfim, suas subjetividades.

Com isso, memória e trajetória se inter cruzam e é neste inter cruzamento que reconstruímos, aqui, as experiências significativas com a discriminação racial, com o preconceito e com o racismo vividas pelas professoras “negras” araraquarenses na infância, na adolescência e na fase adulta, principalmente no universo da escola, como alunas e

como profissionais da educação, buscando entender a postura pedagógica assumida ou não assumida por elas diante da temática racial.

Neste sentido, rever o passado, representado pelas experiências vividas por essas professoras ao longo de suas trajetórias de vida, consiste em modificar o presente e em compreender como isso re-significa o futuro, tanto o delas como sujeitos portadores de uma condição específica, quanto de suas práticas pedagógicas frente à questão racial.

De acordo com Walter Benjamin (1985), ao falar sobre o conceito de história, passado e presente se conectam, se inter cruzam e se transformam. “O passado se transforma porque este assume uma forma nova, que poderia ter desaparecido no esquecimento; o presente se transforma porque se revela como sendo a realização possível dessa promessa anterior, que poderia ter-se perdido para sempre, que ainda pode se perder se não a descobrirmos, inscrita nas linhas do atual”(p.16).

Boaventura de Souza Santos (1997) também evoca o passado para “pensar a transformação e a emancipação sociais, reinventando-o e restituindo-lhe a capacidade de revelação” (p.103), sobretudo no campo pedagógico. Exemplar, neste debate, é, ainda, seu texto *Para uma Pedagogia do Conflito* (1996), no qual propõe que se estabeleça o conflito entre o passado e o presente, na tentativa de “desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes” (p.33) e de fazer emergir um novo tipo de relacionamento entre saberes, entre pessoas e entre grupos sociais.

É neste sentido que, ao evocar do passado e do presente, por meio das narrativas, as lembranças das professoras “negras” araraquarenses, tendo a memória como o agente desencadeador desse processo, torna-se possível desestabilizar as idéias pré-concebidas sobre a questão racial na escola e, ainda, aprofundar a consciência histórica sobre a mesma questão. O processo permite, ainda, que as professoras revejam suas práticas pedagógicas para que possam construir novos saberes e novos relacionamentos no universo da sala de aula.

Alguns caminhos foram percorridos até chegar às três professoras “negras” que se constituem aqui como referências para o “mergulho em profundidade” das questões propostas. Esses caminhos envolveram o trabalho de campo e a definição da metodologia utilizada.

Em 2000, na tentativa de encontrar professoras negras atuantes na rede estadual do ensino fundamental de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> (Ciclo I) e de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries (Ciclo II) e de tornar visível sua presença no magistério araraquarense foi realizado um mapeamento do número de mulheres negras, professoras, em cada uma das vinte e oito escolas que compõem o universo pesquisado, ou seja, a rede escolar dos Ciclos I e II de Araraquara, considerando o ponto de vista das secretárias e dos (as) diretores (as) de escola, quanto a quais e quantas professoras seriam negras ou não<sup>6</sup>.

O mapeamento operou com a perspectiva pessoal dos informantes, sem interferência do olhar da pesquisadora, sendo que nesse primeiro momento todos os informantes identificaram como negras apenas as professoras que tinham a pele preta. Com isso, o termo negra foi empregado pelas secretárias e pelos (as) diretores (as) de escola como sinônimo do termo preta.

Já em 2001, retomei o universo com o propósito de estabelecer o contato e identificar, por meio da atribuição, feita por mim, e da auto-atribuição, feita pelas professoras, as mulheres negras presentes no magistério da cidade de Araraquara. Como pesquisadora, o termo negra foi utilizado para me referir a todas as professoras que possuíssem o fenótipo, ou seja, traços físicos (cor da pele, formato do nariz, lábios, tipo de cabelo) que indicassem uma possível pertinência racial ao “grupo negro”, independente das várias nuances da cor da pele.

A opção feita resultou do fato significativo de que o indivíduo que tenha uma longínqua ascendência africana possa ser considerado negro, independente das várias nuances da cor da pele, ainda que no caso brasileiro a classificação racial tenha em vista o caráter miscigenado da população.<sup>7</sup>

A miscigenação tem na teoria do branqueamento e na democracia racial o seu ponto de sustentação, que é visível nas várias nuances da cor da pele, mais precisamente 135 cores, relacionadas pelo Censo do IBGE e que se repete em outros levantamentos, demonstrando existir, no caso brasileiro, uma complexidade racial e étnica que não pode

---

<sup>6</sup> Não tive contato com as professoras, em virtude da greve dos professores estaduais, no primeiro semestre de 2000.

<sup>7</sup> O sistema de classificação racial norte-americano é o bipolar, que contrapõe negros e brancos, predominando a lei de uma gota de sangue (*one-drop rule*), em que basta uma gota de sangue negro para que se “polua” o sangue branco.

ser esquecida. Tal fato permeia, não apenas os processos de percepção dos sujeitos sobre si mesmos e sobre os outros, mas define uma forma de ser e estar no âmbito das relações sociais, no campo político e, certamente, no campo educacional.

Com essa perspectiva em mente, participei das reuniões pedagógicas, realizadas em cada uma das escolas, duas vezes por semana, com duração entre meia hora e uma hora, onde se reuniam todos os professores e professoras. Nesse contexto, a observação participante permitiu a definição por atribuição, por parte da pesquisadora.

Como observadora, selecionava as professoras que, de acordo com o critério assumido quanto ao fenótipo (cor da pele, independente da tonalidade ser mais clara ou mais escura, e outros traços físicos), foram identificadas e consideradas como negras, a partir da atribuição e dos critérios aqui adotados.

No entanto, no final das reuniões, com muita cautela, conversava com tais professoras, explicando o tema da pesquisa e buscava já indícios da auto-atribuição que tinham de si mesmas. A auto-atribuição dependeu de atividade posterior com as professoras, mediante a coleta de depoimentos e entrevistas, e resultou numa variedade de termos classificatórios: preta, negra, mulata, morena, moreninha, indígena, branca, dentre outros.

No decorrer dos capítulos que compõem esta dissertação, o termo negra aparecerá entre aspas, quando me referir ao conjunto das quarenta e uma professoras, dentre as quais estão as três professoras cujas trajetórias de vida foram reconstruídas em profundidade, tendo em vista os vários significados do que é “ser negra”, os quais se expressaram na variedade de termos auto-classificatórios utilizados pelas professoras<sup>8</sup>.

É importante destacar que a aplicação de questionário como forma de levantar a auto-classificação racial do grupo de professoras mostrou-se inviável, devido ao pouco tempo disponibilizado pela direção das escolas para que eu pudesse aplicá-lo no período das reuniões pedagógicas. Apenas durante as conversas em particular, em um outro momento, já na entrevista, é que essas professoras destacaram suas auto-atribuições.

Nesse processo inicial, para além dos termos de classificação, as conversas estabelecidas com as professoras permitiram, também, perceber o interesse ou a resistência

---

<sup>8</sup>A discussão sobre os vários termos de auto-classificação racial das professoras consta do item 1.2 – Classificação racial das professoras negras. Negras?, no Capítulo 1.

em falar sobre um assunto tão controverso e difícil de ser discutido, principalmente com desconhecidos, como era o meu caso. No entanto, como pesquisadora, mulher e negra, outros caminhos gradativamente se abriram para vencer tais resistências, possibilitando intensas trocas, principalmente no momento das entrevistas.

As entrevistas realizadas ainda com esse universo amplo, até então mapeado, ocorreram fora do ambiente escolar (geralmente na casa das professoras), em dia e horário escolhido por elas, demandando tempo e preparo no sentido de buscar maiores evidências do até então percebido e obtido com os passos anteriores, e em caráter exploratório, como meio de aproximação do objeto e seleção mais precisa da realidade investigada.

As informações coletadas sobre a auto-classificação (auto-atribuição) racial das professoras, sobre suas impressões com relação à questão racial na escola e sobre a maneira de trabalhar esta questão em suas práticas pedagógicas, consistem num mapeamento geral do tema proposto.

O conhecimento desse universo geral permitiu selecionar três professoras entre quarenta e uma atuantes no magistério araraquarense, visando com elas reconstruir suas trajetórias de vida e analisar suas práticas relativas à questão racial. São elas: as professoras Nazaré, Aparecida e Terezinha, cujas experiências se destacaram durante as entrevistas exploratórias e cujos nomes foram várias vezes mencionados nas conversas estabelecidas com coordenadores (as), diretores (as) de escolas e com outras professoras. São elas, portanto, por diferentes motivos, professoras significativas no cenário educacional do ensino fundamental de Araraquara.

Por esta razão, a seleção dessas professoras não obedeceu a um esquema rígido de procedimentos metodológicos, mas partiu da “sensibilidade”, da “percepção” da pesquisadora, mediante o contexto revelado pela observação e pelas entrevistas iniciais, o que tornou possível, diante dos dados, usar a “imaginação sociológica”, defendida pelo sociólogo Wright Mills (1972).

Segundo Mills, “dominar o método e a teoria é tornar-se um pensador consciente de si, um homem que trabalha e tem consciência das suposições e implicações do que pretende fazer. Ser dominado pelo método ou teoria é simplesmente ser impedido de trabalhar, de tentar, ou seja, de descobrir alguma coisa que esteja acontecendo no mundo” (p.133).

Para a etapa de reconstrução das trajetórias de vida das três professoras, a metodologia qualitativa da história oral se fez necessária. Partindo das considerações feitas por Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira (1996), temos que a história oral pode ser entendida como: técnica, disciplina ou metodologia. Como técnica, limita-se às gravações, às transcrições e à conservação de entrevistas, tendo como principal objetivo, portanto, a constituição e a conservação de acervos orais. Como disciplina, é vista como portadora de técnicas específicas de pesquisa, de procedimentos metodológicos singulares e de um conjunto próprio de conceitos. No entanto, os defensores desta concepção são muito contraditórios entre si quanto ao delineamento de um *corpus* teórico que seja específico à história oral. Por fim, como metodologia, ela apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho, ou seja, os diferentes tipos de entrevistas, as possibilidades de transcrição de depoimentos, as diferentes maneiras de o pesquisador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho.

Embora Amado e Ferreira não façam uma distinção entre a grafia história oral (com minúsculas) e História Oral (com maiúsculas), Ethel Kosminsky (1999), num ensaio sobre a sociologia de Maria Isaura Pereira de Queiroz, aponta para esta diferença. Sendo assim, História Oral é uma corrente da História, e história oral é o método de pesquisa utilizado pela Sociologia ou, ainda, pelas Ciências Sociais. Se por um lado, a História Oral tem a preocupação de reunir e sistematizar os relatos, na tentativa de constituir arquivos de relatos orais, por outro, a história oral procura interpretar o material coletado pelo pesquisador, a partir do problema proposto pela pesquisa, objetivando desvendar a trama das relações sociais e, com isso, produzir um conhecimento crítico sobre a realidade. Não há, portanto, uma preocupação com a constituição de arquivos e de relatos orais como documentos.

É sob estas perspectivas que assumimos a história oral (com minúsculas), como metodologia qualitativa de pesquisa, que possibilita compreender os processos, os acontecimentos e as relações sociais, a partir da perspectiva dos agentes nelas envolvidos, e do debate teórico que a fundamenta.

Para Marcelo Kunrath Silva (1999), a “história oral constitui um método que integra um campo das chamadas metodologias qualitativas, ou seja, integra um campo metodológico que compartilha determinados pressupostos sobre como se dá o processo de construção do conhecimento nas Ciências Sociais, sobre como abordar o objeto de pesquisa

teoricamente construído. Como núcleo deste campo podemos localizar a preocupação em apreender os processos, acontecimentos e relações sociais, a partir da perspectiva dos agentes neles envolvidos. Ou seja, enquanto método qualitativo de coleta e análise dos dados, a história oral confere centralidade ao que os agentes sociais comunicam, compreendendo estes elementos como fundamentais para a reconstrução, compreensão e explicação de processos sócio-históricos” (p.116).

É neste sentido que a noção de experiência humana defendida por Thompson (1982) permitiu compreender a perspectiva dos agentes como sendo o ponto de vista de homens e mulheres que se assumem como sujeitos, “não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua cultura (...) das mais complexas maneiras (...) e em seguida agem, por sua vez, sobre sua situação determinada” (p.182).

François Dubet (1996) também nos fala sobre a noção de experiência social como sendo aquela “socialmente construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades” (p.94) dos indivíduos, aquela que torna o ator em sujeito e sob a qual esse sujeito pode vir a exercer uma ação crítica e reflexiva.

O fato de a história oral centrar suas atenções nos agentes individuais e nos relatos de suas trajetórias ocorre por considerá-los partes integrantes e representativas de uma determinada história social, de uma coletividade objetiva, permitindo “captar o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social” (Queiroz, 1988, p.36).

Neste caso, partir da perspectiva dos agentes sociais, ou melhor, das três professoras “negras” araraquarenses, é partir de suas subjetividades, de suas representações acerca das experiências vividas e observadas, as quais refletem e podem explicar a realidade objetiva caracterizada pela discriminação, pelo preconceito e pelo racismo, fora e dentro do universo da escola.

É, ainda, “dar voz” às experiências daqueles que foram silenciados pela história oficial ou memória nacional, as mulheres e os negros, portanto, as mulheres negras, fazendo emergir o que Pollak (1989) chamou de memória subterrânea. Para ele, “ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral

ressalta a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à memória oficial, no caso a memória nacional” (p.4).

Considerar as representações que fazem as três professoras, a respeito de suas experiências de vida, como interpretações da realidade, parte da perspectiva de Sandra Jovchelovitch (2000), de que as representações sociais são construídas nas relações de alteridade, estabelecidas na dialética entre o “EU” e o “OUTRO”, ou seja, entre sujeitos sociais que lutam para interpretar, entender e construir o mundo. Na tentativa de compreender o mundo, esses sujeitos constroem um novo mundo de significados, uma nova realidade, a partir da realidade já existente.

A história oral, como metodologia que estabelece e ordena os procedimentos de trabalho, apresenta formas distintas de coleta das fontes orais. São elas: histórias de vida, depoimentos orais, dentre outras, utilizadas de acordo com o tipo de pesquisa que se quer realizar e com os dados que se pretende obter (Queiroz, 1988; Lang et.alli, 1998; Simson, 1996).

As histórias de vida e os depoimentos orais são, portanto, técnicas e não métodos de pesquisa. Segundo Lucila Reis Brioschi e Maria Helena Bueno Trigo (1987), método não é sinônimo de técnica, já que as “técnicas, via de regra, variam de acordo com o assunto de que se trata e podem alterar-se, rapidamente, com o processo tecnológico” (p.632).

Neste sentido, de acordo com Maria Isaura Pereira de Queiroz (1988), na técnica da história de vida o informante narra sobre sua existência no decorrer do tempo, buscando reconstituir todas (ou quase todas) as experiências por ele vividas. A narrativa ocorre através de constantes avanços e recuos, e a interferência do pesquisador deve, preferencialmente, ser mínima. A história de vida é uma técnica que demanda tempo e, por isso, não se esgota em uma ou duas entrevistas. Embora o pesquisador dirija as entrevistas, quem decide o que vai relatar é o narrador, ele é que determina o que é relevante ou não narrar, por isso é difícil fazê-lo concluir, pois há sempre mais e mais a narrar. No entanto, cabe destacar que, apesar de intervir minimamente, foi o pesquisador quem escolheu o tema da pesquisa e propôs os problemas.

Nos depoimentos orais, entretanto, o informante relata suas experiências de vida, a partir do recorte estabelecido pelo pesquisador para quais experiências deseja investigar. É por isso que o pesquisador pode interferir na narrativa a qualquer momento, mediante a

necessidade de trazer o informante ao assunto que se quer tratar. As entrevistas podem se esgotar num só encontro e os depoimentos podem ser mais curtos, residindo aqui uma de suas principais diferenças com relação às histórias de vida.

A técnica empregada nessa pesquisa foi a dos depoimentos orais. A utilização da técnica dos depoimentos orais exigiu estabelecer um recorte nas trajetórias pessoais das três professoras “negras” araraquarenses, destacando dessas trajetórias as experiências vividas com a discriminação racial, com o preconceito e com o racismo, na infância, na adolescência e na fase adulta, particularmente no universo da escola, como alunas e como profissionais da educação. O destaque foi dado, portanto, às trajetórias escolares e profissionais dessas professoras e às suas experiências com relação à questão racial.

Assim, a coleta das trajetórias de vida das três professoras foi feita mediante depoimentos gravados em várias sessões de no máximo uma hora e meia de duração, que foram transcritos, e, posteriormente, seus resultados foram sistematizados através dos temas: família; infância (período anterior à escola); socialização na família quanto à questão racial (antes e durante o período de escolarização); escolarização de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série, curso de preparação para o magistério e cursos superiores; experiências com a questão racial; inserção na profissão docente; vivências e práticas pedagógicas.

No momento das entrevistas houve a aplicação de um roteiro<sup>9</sup>, previamente elaborado e utilizado apenas como um guia para a fala das professoras. As intervenções, durante os depoimentos, foram feitas à medida que outras perguntas se faziam necessárias e para elucidar questões não abordadas.

As anotações em caderno de campo foram igualmente importantes na coleta de dados em todas as etapas e, particularmente, na coleta dos depoimentos, posto que permitiram recompor os gestos, as emoções, as impressões da pesquisadora e, principalmente, os não-ditos no contexto das narrativas, que foram fundamentais para o processo de análise.

A metodologia da história oral mostrou-se imprescindível para a pesquisa em todos os seus aspectos: naqueles que revelam suas potencialidades e possibilidades, como por exemplo na relação entre a pesquisadora e as professoras, e naqueles que revelam seus limites. A necessidade de relativizar as falas dos sujeitos da pesquisa, de não vê-las como

---

<sup>9</sup> O roteiro das entrevistas consta do Anexo.

verdades absolutas, consistiu-se num cuidado sempre presente, de modo a observar um dos limites dessa metodologia.

No entanto, cabe esclarecer que as representações, isto é, as formas assumidas pelas interpretações das professoras sobre a realidade vivida, são a matéria-prima da pesquisa e, por isso, procuramos interpretá-las em seus significados, com base num aporte teórico-metodológico específico, que toma como ponto de partida a lógica do antropólogo Clifford Geertz (1978), a respeito de que as narrativas das experiências vividas são *textos* passíveis à interpretação e que por esta razão, por sobre a interpretação dos narradores, o pesquisador constrói a “interpretação da interpretação”.

Para Geertz, “os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a *sua* cultura” (p.25). Neste sentido, as interpretações dos sujeitos, que resultam de diferentes experiências de vida, revelam o contexto cultural em que se movem.

Para as Ciências Sociais, a análise e a interpretação das narrativas assumem um papel primordial. Como diz Lang et.alli (1998), “não se trata de coletar o dado, construir um documento e arquivá-lo para preservar a memória de um tempo, mas sim de, por meio da análise e interpretação, oferecer subsídios para uma ação racional e coerente (...), pois através da história oral a Sociologia não se propõe chegar a um conhecimento pleno e insofismável da realidade, mas conhecer versões referidas a indivíduos sociologicamente qualificados e inseridos em uma dada conjuntura que deve ser considerada” (p.10-11).

Desse modo, diferente da abordagem histórica, que considera as narrativas como documentos, as ciências sociais, em especial a antropologia interpretativa, aqui representada por Geertz, tem as narrativas como *textos*, sujeitos à interpretação tanto dos narradores quanto do pesquisador. É neste sentido que analisamos as narrativas acerca das experiências vividas pelas três professoras “negras” araraquarenses desta pesquisa.

Por meio da interpretação das narrativas, analisadas sob a “luz” de um aparato teórico específico, e a partir do problema proposto pela pesquisa (entender a prática pedagógica das professoras frente à questão racial, através de suas trajetórias de vida), pudemos, portanto, desvendar a trama das relações raciais no universo das escolas araraquarenses e, com isso, produzir um conhecimento crítico sobre a realidade vigente.

A relação estabelecida entre a pesquisadora e as professoras “negras” araraquarenses merece ser destacada aqui. Nesta relação, marcada pela reflexão, pela indignação, pelo questionamento, pela dúvida, pela perplexidade, pela angústia, enfim, por uma gama de emoções e desejos, mas também por intensas trocas, as professoras “negras” são pesquisadoras de suas próprias experiências, sendo investigadas, é claro, pela pesquisadora que desencadeou a pesquisa.

As trocas de experiências, marcadas pela condição de gênero e pela condição racial, ou seja, pela condição de mulheres e de negras, tendo em vista as especificidades inerentes a cada uma de nós, nos aproximou. Em virtude das experiências em comum, a própria imagem da pesquisadora foi refletida no espelho da vida dessas professoras, ao identificar algumas das experiências vividas, ao longo de sua trajetória, na infância, na adolescência ou na fase adulta. Desse modo, como pesquisadora, tornei-me, também, sujeito e objeto de minha própria pesquisa.

Experiência semelhante à vivida por mim, como pesquisadora negra, foi registrada por Neusa Gusmão (1995), ao trabalhar com uma outra pesquisadora, também negra, na leitura de poesias e poemas escritos por mulheres e homens negros. Durante as leituras, essa pesquisadora “como parte do segmento étnico que se olha para poder entender o mundo em que está inserido, olha para si mesma, olhando o outro – personagem – seu igual” (p.110).

Na busca pelas mulheres, negras e professoras atuantes no magistério de Araraquara, interior de São Paulo, cidade em que nasci, cresci e que vivo até hoje, e no encontro com as experiências vividas por elas, com a discriminação racial, com o preconceito e com o racismo, no decorrer de suas trajetórias de vida, especificamente, na trajetória escolar e profissional, encontrei a mim mesma como mulher, negra, professora e pesquisadora.

Segundo Miriam Pillar Grossi (1992), “só se encontra o outro, encontrando a si mesmo” (p.15), ou pode-se dizer de outro modo, “o encontro de si mesmo ocorre a partir do encontro com o outro” (p.16). Ao (à) pesquisador (a) que investiga um “objeto” similar a si mesmo (a) é possível “mergulhar” em sua subjetividade e, conseqüentemente, redimensionar sua identidade pessoal e profissional.

Ao trocarmos experiências, estabelecemos o compromisso de refletirmos sobre quem somos, sobre o que fizemos, sobre o que fazemos e sobre o que poderemos fazer, como mulheres, negras e professoras. Estas reflexões nos foram impostas pela metodologia da história oral, a partir da qual o entrevistador e os entrevistados não continuam os mesmos.

De acordo com Le Ven et.alli (1997), o pesquisador, ao investigar um determinado grupo ou comunidade, estimula o grupo a compreender-se como agente de transformação social e ao mesmo tempo também passa a “refletir sobre sua própria vida, a partir do depoimento do outro. Os diferentes pontos de vista, concepções de mundo e modos de atuação proporcionados pelo entrevistado suscitam no entrevistador uma reflexão sobre si mesmo e novos questionamentos sobre sua experiência e projeto de vida. Assim sendo, podemos inferir que os indivíduos não continuam os mesmos...” (p.221).

A relação de cumplicidade e de parceria estabelecida entre a pesquisadora e as professoras “negras” araraquarenses, possibilitou o estudo da problemática proposta pela investigação, resultando na seguinte estrutura da Dissertação, que está dividida em cinco capítulos:

**No Capítulo 1 – Entre categorias: a mulher e a raça** demonstro como se deu a construção das representações em torno da imagem das mulheres negras, que são sujeitos estigmatizados pelo gênero e pela “raça”, a partir do processo de construção das categorias sociais mulher e negro. Sobre a mulher negra incide, principalmente, os estereótipos e as concepções racistas acerca do negro, que definem seu “lugar” na ordem social inclusiva, sobretudo no universo do magistério.

Neste mesmo capítulo faço uma discussão sobre as diversas categorias de classificação racial e de seus significados, coletadas a partir da auto-atribuição racial de quarenta e uma professoras “negras”, atuantes no magistério da cidade de Araraquara/SP.

**No Capítulo 2 – Relações raciais na escola: representações e práticas pedagógicas** faço a análise dos depoimentos das quarenta e uma professoras “negras”, destacando suas representações acerca das relações raciais no universo da escola e o como essas representações incidem sobre suas práticas pedagógicas. Situo as representações das professoras com base nos discursos acadêmicos sobre relações raciais no Brasil, que partem

dos discursos científicos elaborados no final do século XIX até chegarem aos discursos contemporâneos.

**No Capítulo 3 – Trajetórias de vida e relações raciais em Araraquara** reconstituo a trajetória de vida, da infância à adultez, de três professoras “negras” araraquarenses, inseridas no contexto das relações raciais estabelecidas em Araraquara que, por sua vez, são reflexos de um contexto mais amplo (nacional), com o objetivo de apreender as experiências por elas vividas com a discriminação racial, com o preconceito e com o racismo, especialmente no universo da escola, durante a infância, a juventude e a fase adulta, como alunas e professoras. Com isso, procuro entender como essas experiências contribuíram para a construção de suas posturas profissionais.

**No Capítulo 4 - Professoras “negras”: práticas pedagógicas e a questão racial** torno evidente a situação da mulher negra no magistério de Araraquara, através da exposição dos constantes embates estabelecidos nas relações das três professoras com seus alunos, com os outros professores e com a direção das escolas. Situações essas que emergem, especificamente, do estranhamento da presença da mulher negra na profissão docente e do questionamento de sua capacidade intelectual, bem como de sua competência.

Partindo do pressuposto de que as experiências acumuladas pelas professoras “negras” com a discriminação racial em suas trajetórias escolares e, agora, em suas trajetórias profissionais determinam suas práticas pedagógicas, exponho e faço a análise destas práticas frente à temática racial, buscando em suas trajetórias os elementos que as justificam e as definem em termos de posturas trânsfugas ou oblatas.

**No Capítulo 5 – Prática Pedagógica e debate racial** proponho o debate sobre as propostas e práticas pedagógicas em circulação pelo país que, somadas às práticas das três professoras “negras” araraquarenses, atuam no combate ao racismo na escola e que se analisadas criticamente podem servir como referência para outras práticas. Proponho, ainda, o debate sobre a importância da reflexão sistemática e investigativa da prática pedagógica para o redimensionamento do trabalho docente.



## CAPÍTULO 1

### ENTRE CATEGORIAS: A MULHER E A “RAÇA”

As Ciências, desde tempos muito remotos, estiveram ocupadas em constituir uma “lista” de todas as semelhanças e, conseqüentemente, de todas as diferenças entre as “coisas” que compõem a natureza. As semelhanças e as diferenças foram agrupadas em categorias e contrapostas umas às outras, dando origem às chamadas oposições binárias, tais como: natureza e cultura, mulher e homem, negro e branco.

Na tentativa de apreender o segredo da vida humana na linguagem surgiram, entre os séculos XVI e o século XX, diferentes modos de representação da “ordem das coisas” na “ordem das palavras”, conforme demonstrou Michel Foucault (1985) em *As palavras e as coisas*. Para Foucault, todos os conceitos estabelecidos pelas Ciências para o estudo do homem, da sociedade, da cultura são representações do real, embora tenham a pretensão de ser o próprio real.

As categorias ou, ainda, os conceitos, são formulações discursivas, são modos de pensar e de representar o mundo e os homens, contribuindo, muitas vezes, para a produção de hierarquizações e de desigualdades.

Desse modo, tem-se que, “as distinções não estão contidas na natureza das coisas ou dos seres (...). Da natureza, tomam-se diferenças para construir, através das oposições binárias, distinções sociais fundamentais (...). Cada sociedade é, assim, resultado ou marca das suas escolhas classificatórias, não havendo sociedade humana pré-lógica ou sem lógica. Todo sistema classificatório tem sua lógica interna e cada sociedade é, portanto, escrava e senhora, ao mesmo tempo, do sistema classificatório que preside sua existência. A classificação não é uma essência, e o social é sempre uma construção” (Maggie, 1996:226).

É neste sentido que, no presente capítulo, demonstra-se, a partir das categorias sociais mulher e negro, analisadas analogicamente, como se deu a construção das representações em torno da imagem das mulheres negras. Sob as mulheres negras incidem, principalmente, as concepções racistas que constituem a categoria negro, através da qual se determina, também, o “lugar” que essas mulheres devem ocupar na ordem social inclusiva, sobretudo no universo do magistério. E ainda, estabelece-se o debate sobre as diversas

categorias de classificação racial existentes e sobre seus significados, a partir dos termos de auto-atribuição racial utilizados pelas professoras “negras” araraquenses.

### **1.1. – Mulheres Negras: duplo estigma e campo profissional**

Anterior às argumentações de cunho científico ou pseudo-científico, elaboradas para justificar as diferenças entre homens e mulheres, negros e brancos, e, assim, legitimar as relações de poder e desigualdades vigentes, o cristianismo exerceu um importante papel na difusão das noções de “superioridade” e de “inferioridade”, supostamente, existentes entre eles, como pode ser notado nos textos bíblicos.

Em Gênesis, sobre as Origens, fala-se da criação da terra, do homem e da mulher, ambos criados à imagem e semelhança de Deus, portanto, iguais. O homem teve origem do barro da terra, enquanto a mulher originou-se da costela do homem. Colocados, por Deus, no Jardim do Éden, homem e mulher foram proibidos de comer do fruto da árvore da ciência do bem e do mal, no entanto, a mulher não resistiu à tentação e o comeu. Em seguida, ofereceu o fruto a seu marido Adão. Com isso, à Eva foi atribuída a culpa pelo Pecado Original, tendo como punição a dor e o sofrimento do parto, todas as vezes que procriasse, e a sujeição/submissão ao domínio do marido. Por outro lado, a Adão foi imposto o “fardo” de trabalhar a terra, exaustivamente, em todos os dias de sua vida.

Deste episódio bíblico surgiram as mais variadas interpretações, dentre elas aquelas utilizadas para destacar as diferenças sexuais entre homens e mulheres, bem como as diferenças sociais, com base nos papéis que devem ser desempenhados por ambos. Aos homens atribuiu-se o papel de provedor e às mulheres o de mãe e de esposa. Os enfoques dados às diferenças entre homens e mulheres atuaram, muitas vezes, na justificação de uma suposta inferioridade feminina e, conseqüentemente, de uma suposta superioridade masculina.

Segundo David Brookshaw (1983), foi da Bíblia que os europeus retiraram suas explicações para a inferioridade dos negros e a justificação para a escravidão, pela associação destes com os descendentes de Cam, amaldiçoados por Noé que, por sua vez, pertenceu à genealogia de Adão, como também consta em Gênesis.

Diz o texto bíblico que Cam, ao ver seu pai (Noé) nu, contou a seus dois irmãos (Sem e Jafet) que, andando de costas, foram até seu pai e o cobriram, sem ver sua nudez. Noé, ao saber do acontecido, amaldiçoou Cam, dizendo que seria o último dos escravos de seus irmãos. Sendo assim, tornou-se dominante a idéia de que a Europa fora reservada aos filhos de Jafet, a Ásia aos de Sem e a África aos filhos de Cam, que serviriam de escravos aos outros dois, o que fez com que “os camitas ou negros fossem colocados abaixo da escala hierárquica humana” (Lopes, 2002:33) e vistos como “coisas”, podendo, por isso, serem sujeitados à escravidão. A eles foram associadas várias características depreciativas, dentre elas a cor da pele. É, portanto, sob estas perspectivas que mulheres e negros foram considerados “inferiores”, também, na concepção religiosa.<sup>10</sup>

Já as teorias científicas, ou pseudo-científicas, do século XIX e início do XX conceberam a mulher e o negro como objetos de pesquisa com base na analogia, procurando explicar as diferenças raciais entre os negros e os brancos, bem como as diferenças sexuais entre as mulheres e os homens. Analogicamente, mulheres e negros foram considerados “raças inferiores”, quando comparados ao homem branco da “raça superior”.

De acordo com Nancy Stepan (1994), as analogias e as metáforas assumiram, neste período, os papéis de construtoras das diferenças e das similaridades humanas, aceitas socialmente, em virtude de partirem de uma realidade empírica e objetiva, com respaldo na ciência.

Com o objetivo de explicar o porquê das diferenças de inteligência e de comportamentos sociais, os cientistas comparavam crânios e mandíbulas e pesavam cérebros. Estabeleceram-se, então, as similaridades entre mulheres e negros: impulsivos, por natureza, emocionais, imitadores, incapazes do raciocínio. De acordo com essa análise científica, o peso leve e “deficiente” de seus cérebros era o que determinava suas reduzidas capacidades intelectuais.

É importante destacar que, no processo comparativo daquele período, a mulher branca assemelhava-se ao homem negro, no que dizia respeito a determinados atributos como, por exemplo, àqueles relacionados à inteligência e ao comportamento social, e

---

<sup>10</sup> O mesmo tema com relação ao episódio bíblico e à Europa encontra-se em Bosi, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ambos se distinguiam do homem branco, quando confrontados com seus atributos “superiores”.

A mulher negra, entretanto, considerando esses mesmos traços, era ignorada pela ciência analógica, pois, em termos valorativos, ocupava a última escala da classificação, estando abaixo do homem branco, da mulher branca e do homem negro.

A construção das categorias - negro e mulher tinha como referência os aspectos biológicos que estão situados no campo da natureza, em que as diferenças de “raça” e de sexo eram tidas como naturais, essenciais, inatas, imutáveis e desvinculadas do processo histórico, conforme nos diz Mireya Suárez (1991).

Verena Stolcke (1991) também afirma que “as diferenças de sexo, não menos que as de raça foram e continuam a ser ideologicamente identificadas como fatos biológicos socialmente significativos na sociedade de classes” (p.110).

Assim, o processo de naturalização das categorias negro e mulher parte da idéia de que o indivíduo “nasce negro” e/ou “nasce mulher”, portador de características comportamentais vistas como parte de sua essência e que, por isso, marcam sua índole. No entanto, seguindo a lógica descrita por Simone de Beauvoir (1980), “não se nasce mulher, torna-se mulher”, assim como “não se nasce negro, torna-se negro”.<sup>11</sup> Isto significa que as categorias em questão (negro e mulher) não existem *a priori*, mas são resultados de uma construção sócio-histórica, ideologicamente elaborada pelos homens.

Nesse sentido, a análise analógica da ciência do século XIX, início do XX, e seu processo de naturalização do “ser mulher” e do “ser negro” atuam como perpetuadores do *status quo* social e sexual prevalente, impedindo que ocorram mudanças sociais substantivas no espaço das mulheres e dos negros, com relação às posições sociais que ocupam.

A crença no fato de que os negros e as mulheres apresentam características que são próprias a sua “natureza”, os responsabiliza pelas diferentes posições sociais que ocupam, e explica as desigualdades como um fato natural, e não como uma função das relações de

---

<sup>11</sup> Esta paródia de Simone de Beauvoir (1980) também pode ser assim interpretada: mulher e negro são categorias socialmente construídas, portanto “não se nasce mulher”, se nasce fêmea ou portadora de uma sexualidade feminina, para depois “tornar-se mulher”, a quem são atribuídas características comportamentais, emocionais, intelectuais e um papel social específicos. Da mesma forma, “não se nasce negro”, se nasce com a pele preta, para depois “tornar-se negro”, num primeiro caso devido à atribuição de características,

força, presentes na sociedade brasileira, que tende a imortalizar as diferenças e a obstruir a compreensão das ações que determinam a exclusão social.

No entanto, no século XX, por volta dos anos 70, surge, como resultado dos estudos sobre mulheres, a categoria gênero em substituição à categoria sexo, num processo claro de desnaturalização do “ser mulher”.

Para Verena Stolcke (1991), “o conceito analítico de gênero se destina a desafiar a máxima essencialista e universalista de que a biologia é o destino. Ele transcende o reducionismo biológico, interpretando as relações entre homens e mulheres como formulações culturais resultantes da imposição de significados sociais, culturais e psicológicos sobre identidades sexuais” (p.103).

De acordo com Joan Scott (1990), a categoria gênero traz à tona o que há de relacional entre o masculino e o feminino. A mulher deixa de ser observada isoladamente e passa a ser compreendida como participante de um tecido social, no qual interage com o homem. O gênero é, segundo a autora, “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p.17).

Já para Michele Rosaldo (1995) o “gênero, em todos os grupos humanos, deve ser entendido em termos sociais e políticos, com referência não a constrangimentos biológicos, mas a formas locais e específicas de relações sociais, ou seja, gênero é produto complexo de uma variedade de forças sociais”(p.10).

Um processo semelhante à substituição da categoria sexo por gênero ocorreu com a categoria “raça”, que foi substituída por etnia, uma vez constatada, entre os estudiosos, a ausência de raças na espécie humana, em termos estritamente biológicos.

O uso da categoria etnia teve como propósito deslocar a ênfase dada aos aspectos biológicos da “raça” para os traços culturais, supostamente, compartilhados por um certo grupo de pessoas (grupo étnico). No entanto, a mudança de uma categoria para outra não alterou a realidade, pois esses traços culturais comuns, também, foram vistos como “naturais” a certos grupos de indivíduos.

---

normalmente depreciativas, e de uma posição social construídas; num segundo caso devido ao fato do indivíduo constituir-se política e culturalmente como negro.

Tendo em vista o processo de substituição de uma categoria por outra, Stolcke (1991) propõe a seguinte questão, “sexo está para gênero assim como raça para etnia?”, procurando, com isso, romper com o dualismo natureza/cultura que ainda constitui um desafio para a Antropologia. Para a autora essas categorias não devem ser vistas como distintas, mas como portadoras de significados sociais, portanto, como construções sócio-históricas.

Sendo assim, sexo está para gênero como raça para etnia, pois são formulações simbólicas, construídas para justificar e legitimar as desigualdades sociais, porque “as categorias classificatórias não são um fenômeno independente. Para serem entendidas, não é possível divorciá-las do contexto histórico e sócio-político mais amplo em que são usadas, pois é este que lhes dá seu significado simbólico” (p.110).

Partindo das discussões estabelecidas, no século XIX, acerca da analogia entre as categorias mulher e negro, chega-se à questão da mulher negra, sujeito duplamente estigmatizado pelo gênero<sup>12</sup> e, sobretudo, pela “raça”, em virtude dos atributos que caracterizam a categoria negro.

Para Guimarães (2002), “raça”<sup>13</sup> é uma categoria analítica que deve ser empregada não no sentido biológico do termo, mas no de construção social. Esta categoria tem se mostrado relevante para os estudos sobre relações raciais no Brasil, pois indica que as discriminações e as desigualdades impostas à população negra são determinadas pela cor da pele, e por isso são, efetivamente, raciais e não apenas de classe.

Entre os atributos, geralmente físicos, impostos à categoria negro, está a cor da pele dos sujeitos negros, que é vista como uma “anormalidade”, quando comparada à pele branca. Segundo Erving Goffman (1975), a sociedade categoriza as pessoas e cria atributos que passam a ser considerados comuns e naturais aos membros de cada uma das categorias. Entre os atributos, físicos ou comportamentais, está aquele tido como um “defeito”, ao qual o autor denomina estigma. No entanto, se o atributo ou estigma representa a “anormalidade” dos indivíduos pertencentes a uma determinada categoria, por outro lado, representa a “normalidade” dos outros.

---

<sup>12</sup> Considerando os propósitos desta pesquisa, concentraremos a atenção nas relações raciais em detrimento das relações de gênero.

<sup>13</sup> O termo “raça” aparecerá, ao longo do texto, entre aspas para denotar o seu caráter de construção social, em contraposição a qualquer sentido biologizante.

Desse modo, o termo estigma é usado “como referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, por si mesmo, nem honroso nem desonroso” (p.13).

Sob os sujeitos que possuem em seus corpos o estigma, a “marca”, “a cicatriz” cravada pela “raça”/cor, como é o caso das mulheres negras, incidem os mais variados tipos de estereótipos, os quais são concebidos a partir de pré-julgamentos, que objetivam desqualificar os negros.

Segundo Bardin (1979), “o estereótipo é ‘a idéia que temos de’...É a representação de um objeto (coisas, pessoas, idéias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma concepção semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real. É a estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas como as comunicações de massa). O estereótipo mergulha as suas raízes no afetivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou engendrado”. (p.51).

Por meio dos estereótipos homens e mulheres negros são submetidos à força do preconceito racial, da discriminação e do racismo, em particular as professoras negras nas relações que vivenciam no cotidiano escolar e em suas práticas pedagógicas.

Para Cleber Maciel (1997), *preconceito racial* é a forma de avaliar os negros tendo como princípios idéias apriorísticas que lhes atribuem qualidades negativas. A *discriminação* é a ação prática discriminadora ocorrida com fundamento nos princípios preconceituosos. O *racismo* é a discriminação racial declarada ou institucionalizada, através de práticas sociais aceitas pelos costumes e leis de um determinado local ou nação.

Cabe lembrar que os estereótipos produzidos sobre o negro têm na cor da pele a justificativa que os legitima, sendo decorrentes de teorias racistas. Segundo Thomas Skidmore (1976), as teorias que legitimam o uso dos estereótipos seriam responsáveis pela construção de um “imaginário social” em torno do “ser negro”, cujos traços estão presentes,

ainda hoje, nas representações sociais que formam atitudes e comportamentos de grandes setores da sociedade.

Muitas das concepções racistas tiveram origem no final do século XIX, às vésperas da abolição da escravidão, e pretendiam justificar, no plano ideológico, a “não-integração” do negro na sociedade capitalista. A base da justificativa encontrava-se na incapacidade e na irracionalidade do negro para o trabalho livre, em contraposição ao imigrante europeu, capaz e racional, como demonstraram Azevedo (1987) e Schwarcz (1993).

Embora não sejam sempre lembradas tais teorias permanecem construindo as teias de representações simbólicas, imaginárias e ideológicas que permeiam as relações sociais, podendo deixar cicatrizes profundas nas psiques individuais da população negra, que incorpora os valores (ou sub-valores) negativos, definidos e difundidos como “naturais”.

A mulher e o homem negros podem vir a recusar seu corpo negro, que é visto por eles como sinônimo de inferioridade, de incapacidade, de irracionalidade, de dor e de sofrimento, em função da discriminação, do preconceito e do racismo, aos quais são submetidos. Com isso, eles buscam se aproximar do “padrão ideal branco” (civilizado, racional, capaz, superior). A população branca também incorpora tais valores, assumindo uma postura de “superioridade” diante do negro.

Assim, brancos e negros partilham de um mesmo referencial, porém, em posições e significados diversos, que toma o branco e a brancura como centro, tal como afirma Neuza Santos Souza (1983): “o branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a ‘humanidade’. O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo o ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidades negros deverão desaparecer” (p.5).

Ainda como força da atuação das teorias racistas e dos estereótipos, Gonzáles e Hasenbalg (1982) dizem do “lugar” socialmente concedido aos negros. Ao negro destinam-se as atividades menos qualificadas (tais como limpeza urbana, serviços domésticos etc), as moradias precárias (da senzala às favelas), as prisões e os hospícios (já que é considerado

indolente e insano). Ao branco, por outro lado, é reservado um “lugar” de privilégios, de *status* e de reconhecimento.

O “ser negro” é construído, portanto, numa relação de alteridade e em oposição ao “ser branco”. Ao negro são atribuídas as características depreciativas e ao branco as positivas, que legitimam seus “lugares” nas instituições sociais e justificam os processos de inclusão/exclusão em cada uma delas.

A partir deste contexto, ser mulher e negra, no Brasil, representa luta, resistência, indignação, dor e emoção, contra a constante discriminação sexual e, principalmente, racial, a qual é submetida, conforme expressou Petronilha B. Gonçalves e Silva (1990). Implica, também, a necessidade de repensar o seu “lugar” no interior da sociedade brasileira, bem como sua postura diante de experiências que afirmam sua condição de mulher, em especial, de negra e, em particular de professora negra que atua nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

A necessidade de compreender os mecanismos de inclusão ou exclusão da mulher negra no magistério, centrado no trabalho intelectual, coloca em debate como operam os estereótipos que desqualificam o sujeito negro. As mulheres negras foram, inicialmente, excluídas do processo de ascensão à docência, particularmente devido à sua condição de negra, sobre a qual incidiam os estereótipos e as concepções racistas acerca da figura do negro, como as de sua suposta incompetência, que, ainda hoje, estão presentes no “imaginário social”.

Do ponto de vista de Demartini e Antunes (1993), o magistério foi inicialmente ocupado por homens e, posteriormente, devido às mudanças na estrutura do mercado de trabalho e aos baixos salários, estes se deslocaram para funções consideradas mais valorizadas, abrindo espaço para o ingresso das mulheres, nesse campo, e para sua conseqüente profissionalização<sup>14</sup>.

As autoras afirmam, ainda, que aos homens foi possível trilhar uma carreira dentro da instituição escolar, ao saírem do espaço tipicamente feminino da sala de aula e ascenderem às funções de mando, de poder. Ao contrário, as mulheres tiveram maior

---

<sup>14</sup> Cabe frisar que a ascensão das mulheres ao magistério foi uma conquista e não uma concessão feita pelos homens.

dificuldade em constituir uma carreira no magistério e, assim, ascender aos postos de mando.

O magistério foi tradicionalmente pensado como profissão responsável pela formação das gerações futuras, que deveriam ser capazes de levar o país ao progresso. Coube à mulher assumir a “missão” de cuidar e de educar crianças, devido à crença de que era dotada de qualidades inatas para o desempenho da atividade docente, relacionadas à função materna.

Dessa forma, ser professora representava, segundo Jane Soares de Almeida (1996), “um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério” (p.706).

No entanto, a ascensão à docência não foi igual para todas as mulheres. No período que compreende a década de 20, do século XX, de acordo com os estudos de Maria Lúcia Muller (1999a), o ato de educar coube apenas àquelas professoras tidas como “física e psicologicamente sadias, e, portanto, com um fenótipo europeizado que representasse um Brasil que ainda não existia, mas que nossas elites sonhavam que existiria ao final de algumas gerações” (p.27).

Segundo Muller (1999a), nesta década, “os padrões definidos pelas reformas educacionais para a professora primária têm uma conotação social e étnica precisa, não só através da exigência do diploma da Escola Normal, como da exigência do ‘mérito’, e de que a professora pudesse apresentar um biótipo ‘saudável’” (p.40). Embora não houvesse menção às moças negras nos padrões estabelecidos pelas reformas educacionais, até mesmo porque a discriminação racial nunca foi institucionalizada, quase não se encontram normalistas negras nos Institutos de Educação.

Por outro lado, em consequência da condição de negro, a grande maioria da população negra foi privada do acesso à educação, o que dificultou, ainda mais, suas possibilidades de inserção em atividades profissionais, como o magistério, que poderiam lhes conferir algum *status* social. Este foi o caso dos homens negros e, sobretudo, das mulheres negras.

De acordo com Neusa Gusmão (1997a), no período compreendido pelas décadas de 40 e 50 do século XX, entre as mulheres negras da cidade de São Paulo, a maioria, eram de analfabetas, cabendo-lhes trabalhos sem qualificação, que dispensavam educação e instrução. Algumas delas vieram a adquirir escolarização tardia, quando já eram, inclusive, avós. O acesso tardio à educação é também um dos indicadores da dificuldade de inserção da mulher negra no magistério.

É de se supor que, com a expansão do sistema de ensino em todo o país e, conseqüentemente, com a ampliação do número de professores, no início na década de 30, no contexto das reformas educacionais do Estado Novo (Cunha, 1989), com a criação de cursos normais noturnos na década de 50/60 (Campos, 2002) e, posteriormente, com a criação dos cursos de formação de professores no 2.º grau (anos 70), algumas mulheres negras conseguiram, gradativamente, ingressar no campo profissional docente.

Gláucia Romualdo dos Santos (2000) comenta sobre a inserção, nos anos 60, de alunas negras, futuras professoras, nos cursos de magistério (Normal) em Minas Gerais, a partir da criação do Curso Noturno do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) e, posteriormente, na década de 70, com a lei de Diretrizes e Bases do Ensino n.º 5692/71. Segundo ela, prevalece no imaginário da sociedade mineira a visão preconceituosa de que as mulheres negras teriam conquistado o acesso ao magistério, devido à queda da qualidade do ensino oferecido pelo Curso Normal e do prestígio da Instituição, ocasionadas justamente pelo baixo nível intelectual da clientela.

Atualmente, professoras negras atuam no magistério, tal como afirma Nilma Lino Gomes (1995) em *A mulher negra que vi de perto*. Para a autora, as mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, do “lugar” de empregada, de faxineira, de lavadeira, de passadeira, passando a ocupar uma posição que, “por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de *status* social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal” (p.28).

No entanto, cabe a pergunta: será que essas mulheres, realmente “saíram do seu lugar”, isto é, da posição social atribuída ao negro? Devemos considerar que elas ainda estão expostas às imagens estereotipadas, que assumem a “raça” como verdadeiro estigma, como “cicatriz” fixada no corpo, que é visível por meio de características físicas,

especificamente da cor da pele, tida como sinônimo de inferioridade, incapacidade e depreciação moral.

O desafio que tal questão coloca exige a busca das trajetórias daquelas que "fugiram do destino", segundo Gomes, no intuito de compreender a presença da mulher negra no magistério, como decorrente de momentos de transformação do sistema educacional, sem desconsiderar que estas professoras continuam a se defrontar com os elementos racistas da constituição social em que se encontram e, na qual, se formam como mulheres, negras e professoras, em particular as que exercem o magistério junto à rede escolar araraquarense.

O universo que compõe a rede estadual do ensino fundamental de Araraquara é constituído por vinte e oito escolas, sendo treze as escolas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série (ciclo I) e quinze as escolas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série (ciclo II).

O contexto que caracteriza essa rede, considerando a questão racial, remete ao âmbito da sociedade mais ampla, em que o racismo, embora silenciado e camuflado, faz parte da realidade da grande maioria de indivíduos que compõem a população negra brasileira e determina a existência de desigualdades sociais, econômicas, educacionais, etc.

Neste universo, majoritariamente feminino, estão inseridas as professoras "negras"<sup>15</sup> araraquarenses, embora em número reduzido, assim como os professores negros<sup>16</sup>, conforme demonstram os quadros abaixo:

**Quadro 1 - Ciclo I**

| Nome da Escola      | Professoras | Professores | Professoras negras | Professores negros |
|---------------------|-------------|-------------|--------------------|--------------------|
| Antonia E. Martins  | 10          | 2           | 5                  | 1                  |
| Antonio J. Carvalho | 22          | 1           | 2                  | 0                  |
| Antonio L. Corrêa   | 22          | 1           | 1                  | 1                  |
| Antonio O. B. Filho | 24          | 0           | 2                  | 0                  |
| Florestano Libutti  | 26          | 0           | 0                  | 0                  |

<sup>15</sup> Cabe lembrar mais uma vez que, o termo negra aparecerá entre aspas no decorrer da pesquisa, quando me referir ao conjunto das quarenta e uma professoras, dentre as quais estão as três professoras cujas trajetórias de vida foram reconstituídas em profundidade, tendo em vista, entretanto, os vários significados do que é "ser negra", os quais se expressam na variedade dos termos auto-classificatórios utilizados pelas professoras, conforme consta do Quadro 3 e da discussão feita no item 1.2 – Classificação racial das professoras negras. Negras?, neste mesmo Capítulo.

<sup>16</sup> Fizemos referência ao número de professores negros presentes na rede estadual do ensino fundamental, no entanto, nossa intenção não é realizar a discussão sobre relações de gênero.

|                      |     |   |    |   |
|----------------------|-----|---|----|---|
| Francisco P.M. Silva | 16  | 0 | 0  | 0 |
| Geraldo H. A Sachs   | 25  | 1 | 3  | 0 |
| Jandyra N. Gatti     | 09  | 1 | 1  | 0 |
| José R. P. Camargo   | 11  | 1 | 1  | 0 |
| Leonardo Barbieri*   | 15  | 0 | 1  | 0 |
| Luisa R. Petrilli    | 20  | 0 | 4  | 0 |
| Manoel L. Freitas    | 04  | 0 | 0  | 0 |
| Narciso S. César     | 14  | 0 | 1  | 0 |
| Totais               | 218 | 7 | 21 | 2 |

\*A escola Leonardo Barbieri é a única escola não-reorganizada, portanto apresenta os dois ciclos (I e II) no mesmo prédio. Os dados constantes neste quadro referem-se ao ano letivo de 2001.

#### Quadro 2 - Ciclo II

| Nome da Escola      | Professoras | Professores | Professoras negras | Professores negros |
|---------------------|-------------|-------------|--------------------|--------------------|
| Angelina L. Rolfsen | 33          | 7           | 2                  | 0                  |
| Antonio Santos      | 29          | 6           | 0                  | 1                  |
| Augusto S. César    | 29          | 6           | 1                  | 1                  |
| Dorival Alves       | 30          | 6           | 1                  | 2                  |
| Ergília Micelli     | 35          | 6           | 2                  | 1                  |
| Francisco Colturato | 22          | 3           | 0                  | 0                  |
| Leonardo Barbieri   | 18          | 2           | 1                  | 1                  |
| Lysanias Campos     | 20          | 2           | 0                  | 0                  |
| João P. Camargo     | 22          | 7           | 3                  | 0                  |
| João B. Oliveira    | 21          | 7           | 2                  | 0                  |
| João M. Amaral      | 22          | 0           | 3                  | 0                  |
| Leticia Godoy       | 23          | 6           | 0                  | 0                  |
| Pedro J. Neto       | 20          | 5           | 1                  | 0                  |
| Parque São Paulo    | 20          | 6           | 2                  | 3                  |
| Victor Lacorte      | 35          | 7           | 2                  | 0                  |
| Totais              | 379         | 76          | 20                 | 9                  |

Os dados deste quadro referem-se ao ano letivo de 2001.

Em ambos os quadros, alguns dados se destacam: a intensidade da feminização do magistério (mulheres em maior número que homens); o número reduzido de professores negros, homens e mulheres, em termos do total de professores, em maioria não-negros; por fim, destaca-se o total de professoras negras ou vistas como tal. Serão estas quarenta e uma professoras, as que permitem compor o mapa da realidade araraquarense, com relação ao magistério de mulheres negras no ensino fundamental (Ciclo I e II), como se vê no Quadro 3.

Quem são, portanto, as professoras “negras” que atuam no magistério araraquarense? No Quadro 3 destacam-se os primeiros nomes, as idades, as auto-classificações raciais, a formação educacional, o ciclo de ensino em que lecionam as quarenta e uma professoras e suas respectivas disciplinas:

**Quadro 3**

| Professoras  | Idade | Auto-classificação racial | Formação educacional  | Ciclo de ensino                         | Disciplinas  |
|--------------|-------|---------------------------|-----------------------|---|--------------|
| Andréia      | 28    | Negra                     | Geografia             | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Geografia    |
| Ana          | 44    | negra=preta               | Ed.Física             | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Ed.Física    |
| Aparecida    | 39    | Negra                     | Magistério/Matemática | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Matemática   |
| Edna         | 40    | Negra                     | Letras                | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Português    |
| Elaine       | 33    | Morena                    | Pedagogia             | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas        |
| Eva          | 50    | Negra                     | Magistério            | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas        |
| Geni         | 55    | negra=preta               | Letras                | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Inglês       |
| Inês         | 32    | Morena                    | Magistério            | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas        |
| Irani        | 49    | Morena                    | Matemática            | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Matemática   |
| Irene        | 43    | Morena                    | História              | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | História     |
| Ivani        | 45    | Negra                     | Magistério            | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas        |
| Jussara      | 39    | Negra                     | História              | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | História     |
| Laura        | 40    | Branca                    | Magistério            | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Coordenadora |
| Lúcia        | 36    | Indígena                  | Magistério            | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas        |
| Luzia        | 39    | Morena                    | Magistério            | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Coordenadora |
| Maria Ap.I   | 55    | Negra                     | Magistério            | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas        |
| Maria Ap.II  | 46    | Morena                    | Matemática            | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Matemática   |
| Maria Helena | 51    | Morena                    | História              | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Coordenadora |
| Maria Joana  | 51    | Morena                    | Magistério            | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas        |
| Marli        | 38    | Branca                    | Magistério            | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas        |
| Mirai        | 42    | Morena                    | Magistério            | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas        |

|              |    |             |                           |   |               |
|--------------|----|-------------|---------------------------|---|---------------|
| Nazaré       | 50 | Negra       | Ciências Sociais/História | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | História      |
| Neli         | 60 | negra=preta | Magistério                | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas         |
| Núbia        | 33 | Morena      | Letras                    | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Português     |
| Odete I      | 38 | Morena      | Magistério                | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas         |
| Odete II     | 26 | Negra       | Letras                    | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Espanhol      |
| Raquel       | 52 | Branca      | Magistério                | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas         |
| Rosângela I  | 38 | Negra       | Magistério                | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas         |
| Rosângela II | 43 | Negra       | Magistério/Geografia      | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas         |
| Rosenilda    | 30 | Morena      | Ed. Artística             | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Ed. Artística |
| Rosilene     | 30 | Negra       | Letras                    | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Português     |
| Regina       | 39 | Negra       | Magistério                | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas         |
| Solange      | 38 | Branca      | Magistério/Pedagogia      | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Diretora      |
| Tânia        | 38 | Negra       | História                  | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | História      |
| Terezinha    | 56 | Mulata      | Magistério                | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas         |
| Valéria I    | 36 | Negra       | Química                   | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Matemática    |
| Valéria II   | 26 | Negra       | Letras                    | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Português     |
| Valquíria    | 43 | Morena      | Letras                    | 5. <sup>a</sup> a 8. <sup>a</sup> série | Português     |
| Walderês     | 36 | negra=preta | Magistério                | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas         |
| Wanda        | 46 | negra=preta | Magistério                | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas         |
| Zilaine      | 39 | Morena      | Magistério                | 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série | Todas         |

Entre as quarenta e uma professoras consideradas, destaca-se o fato de dezesseis entre elas se auto-definirem como negras, cinco como negras ou pretas. As demais, em número de vinte pessoas distribuem-se no gradiente de cor, típico do pensamento mais geral. No entanto, o que significa, neste contexto, dizer-se e/ou ser vista como negra, preta, morena, mulata...?

## 1.2. Classificação racial das professoras negras. Negras?

Qual será a “cor” ou, poderíamos dizer, as “cores” do Brasil? Quem é negro e quem é branco? Estas questões, discutidas em vários estudos sobre a questão racial no Brasil, não apresentam respostas convincentes e, ainda, permanecem como incógnitas, marcadas ora pela bipolaridade preto/branco ou negro/branco, ora por uma infinidade de cores que vai do mais escuro ao mais claro, e vice-versa.

Fredrik Barth (2000) concebeu grupo étnico como uma organização social, em que as pessoas se incluem ou são incluídas pelos outros, ao julgarem a si mesmas (auto-atribuição) ou ao serem julgadas pelos outros (atribuição), por acreditarem que todos os membros do grupo compartilham de certos dispositivos étnico-culturais, que estabelecem as semelhanças e as diferenças entre grupos étnicos distintos. É neste sentido que Barth contribuiu para definir a identidade como um sistema de oposições e contrastes, daí a noção de identidade étnica contrastiva, e, ao mesmo tempo, estabeleceu um dos limites desta identidade, ao considerá-la “fechada” em si mesma, encerrada em suas fronteiras, portanto, fixa e irredutível.

Partindo da concepção de Barth e tendo em vista que a questão da classificação racial brasileira toma a cor como categoria central, em que a atribuição ou auto-atribuição de cor ou “raça” é realizada por meio do fenótipo (cor da pele, tipo de cabelo, etc) e o componente de cor está associado às posições simbólicas, socialmente construídas, pelas quais os sujeitos são julgados ou julgam a si mesmos, teríamos um “grupo negro” e um “grupo branco”, constituído não apenas em termos culturais, étnicos, mas sobretudo raciais. Sendo assim, o fenótipo torna-se um dos elementos indispensáveis para conferir aos membros dos grupos a mesma identidade, que também adquire um caráter “racial”, além do étnico.

Na atribuição de cor feita às professoras araraquarenses, foram consideradas negras todas aquelas cujo fenótipo (cor da pele, formato do nariz, lábios, tipo de cabelo etc.) indicasse uma possível pertinência ao “grupo negro”, independente das várias nuances da cor da pele, em contraposição ao “grupo branco”, tal como Barth concebeu grupo étnico ou, neste caso, “racial”. Desse modo, partiu-se de um conceito homogeneizado - professoras negras e, com isso, da idéia de uma “identidade negra” fixa e irredutível, para que com a auto-atribuição racial, realizada pelas próprias professoras, se chegasse às diferenças existentes entre elas, perceptíveis nas diversas categorias de classificação encontradas (preta, mulata, morena, indígena, branca, negra).

Isto nos remete à questão da identidade na Alta-modernidade ou Pós-modernidade, em que o sujeito pós-moderno está isento de uma identidade fixa, permanente e essencial. Este sujeito é constituído por identidades múltiplas, que coexistem entre si e, por isso, são contraditórias, estando num constante processo de mutação. A identidade tornou-se,

portanto, uma “festa móvel”, conforme defende Stuart Hall (1998), se comparada àquela definida por Barth (2000).

Sendo assim, entendemos que as identidades não são *coisas*, porque não estão fixadas aos sujeitos, mas *processos* em contínua mudança, porque constituídas no decorrer da trajetória de vida dos sujeitos e, por isso, nas experiências vividas, pensadas e significadas por eles das mais variadas maneiras, em todos os espaços da vida social, o que nos permite entender as diferentes formas de auto-atribuição racial dos sujeitos, em especial, das professoras araraquarenses.

Tendo como referência a auto-atribuição das quarenta e uma professoras da rede pública de Araraquara observou-se a presença de termos auto-classificatórios distintos e a constante tendência da classificação racial brasileira em oscilar entre o modelo bipolar (negro/branco) utilizado, de modo geral, nas classes médias intelectualizadas, no Movimento Negro e nos círculos universitários, e o modelo múltiplo (moreno, moreninho, mais claro, mais escuro, escurinho, negro, branco, preto etc), que é comum nas camadas populares. Os dois modelos coexistem na sociedade, conforme lembra o pesquisador Peter Fry (1995/96).

Fry considera que a bipolaridade (negro/branco) também existe no meio popular, porém difere daquela bipolaridade do Movimento Negro. Na “popular” o termo negro é utilizado como sinônimo do termo preto. No Movimento Negro o termo negro se opõe ao termo preto.

A preferência pelo uso do termo negro ao invés de preto, em que o primeiro torna-se sinônimo do segundo, parece ter suas origens no período da escravidão. Preto era o escravo, representado como violento e dependente do senhor, e negro era o fugitivo, perigoso e não confiável (Schwarcz, 1987).

No período pós-abolição, o termo preto, por estar associado à condição de escravo e de subserviência, passou a ser utilizado de maneira pejorativa, como forma de desqualificar o indivíduo portador da pele escura, e o termo negro, em virtude do seu caráter contestatório, já que representava o negro fugitivo, para marcar justamente essa contestação.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Negro é também uma categoria analítica, de uso mais amplo.

O emprego do termo negro ocorre: como sinônimo, em substituição ao termo preto e como referência à pele escura, na tentativa de se afastar de sua conotação pejorativa; e, ainda, em oposição ao termo preto, buscando fixar o posicionamento político-ideológico difundido pelo Movimento Negro.

De acordo com Piza e Rosemberg (1998/1999), o emprego do termo negro, em seu sentido político-ideológico, tem por finalidade: a) “definir a população brasileira composta de descendentes de africanos (pretos, mulatos, pardos etc); b) designar esta mesma população como aquela que possui traços culturais capazes de identificar, no bojo da sociedade brasileira, os que descendem de um grupo cultural diferenciado e coeso; c) reportar à condição de minoria política; d) situar, dentro de critérios inclusivos de pertinência, os indivíduos pretos, pardos, mulatos ao seu grupo de origem” (p.131).

Cabe mencionar que, segundo Lívio Sansone (1993), o uso da categoria negro (a) como equivalente à categoria preto (a), tende a ocorrer com maior frequência entre os sujeitos acima de 40/50 anos de idade, devido ao contexto que caracterizou as relações raciais vividas por essa geração, marcada por uma acentuada hierarquização quanto à cor e à classe social. Com isso, tem que a construção das categorias sociais se dá de forma contextual e relacional, sendo recriadas dia-a-dia.

A observação feita por Sansone parece se aplicar às professoras araraquenses que se auto-classificaram como negras, ou seja, pretas, em referência à cor da pele, e que se encontram na faixa etária entre os 40 e 55 anos, salvo exceção:

*“Eu não me deparei com uma situação assim com direção, coordenação, com outros professores, mas em sala de aula isso é uma situação comum, porque as crianças não estão preparadas pra ver essa distinção, e eu acho que eles usam isso como uma defesa, então eles vão atacar justamente esses pontos, se é negra, se é gorda, talvez essa característica de ser preta, de ser gorda. Então é uma coisa que é mais por desconhecimento, um despreparo das crianças” (professora Geni, 55 anos).*

*“Eles me respeitam, nunca tive problema de um aluno falar ‘sua preta, sua negra’, nunca tive, eu acho que eu tenho uma posição, aluno é aluno e professor é professor. Então eu me imponho, como negra, e nunca tive problema nenhum nesta parte da questão racial” (professora Ana, 44 anos).*

*“Quando acontece algum fato em sala de aula, eu como uma professora negra procuro conversar, contornar, conversar com eles. Uma vez ocorreu, mas não achei que...depois ele ficou assim até chateado, porque ele era da mesma cor minha” (professora Walderês, 36 anos).*

*“Acontece também, alguns casos, que a criança na sala de aula chama a outra de macaco, não vou me confrontar com ela né, chego, converso, costume dizer a ela ‘mas eu não estou vendo macaco na sala de aula, aqui não há macacos, somos todos seres humanos, apesar da cor, há brancos, há negros, eu sou preta, você é branco, mas somos todos seres humanos’” (professora Wanda, 46 anos).*

Florestan Fernandes (1978), ao desenvolver pesquisas sobre relações raciais e ao adotar como critério de classificação dos informantes o cruzamento entre a percepção do pesquisador e a dos “nativos”, deu origem às chamadas “categorias nativas”. A auto-classificação dos sujeitos foi levada em consideração, ao ouvir a comunidade de informantes negros e, nesse sentido, detectou a presença do termo negro em substituição ao termo preto.

Articulando a percepção do pesquisador e a auto-classificação dos informantes, Fernandes utilizou os seguintes termos para marcar o lugar social desses sujeitos: preto, em sua forma pejorativa, para se referir a negros e mestiços, tendo como base a atribuição feita pelo branco; negro, como elemento reivindicatório dos movimentos sociais; as gradações da cor de pele (do mais claro ao mais escuro, e vice-verso). O pesquisador também fez uso das expressões “população de cor” e “homem de cor”.<sup>18</sup>

Peter Fry (1995/96) menciona as expressões - “pessoas de cor” e “quem passa de branco, preto é”, e as qualifica como um recurso bipolar popular (preto/negro versus branco) dentro do modelo múltiplo. O modelo múltiplo de classificação racial, que engloba o tipo bipolar popular, representa toda a complexidade da classificação racial brasileira, pois está centrado na aparência da pessoa (na marca) e não na ascendência (na origem).

Segundo Oracy Nogueira (1985), o preconceito racial brasileiro ocorre em virtude da marca (cor da pele) e não da origem (ascendência africana), como nos Estados Unidos. Esse autor considera o preconceito racial como “uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a

---

<sup>18</sup>Apesar de revelar a dificuldade de identificar seus informantes, Florestan Fernandes não discutiu as diferentes formas de classificação racial.

suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem” (p.78-79).

A expressão “quem passa de branco, preto é”, decorrente do modelo múltiplo, é utilizada na auto-classificação racial que faz a professora:

*“Eu tenho bastante amizade com pessoas mais escuras que eu, eu falo que eu sou preta porque passou de branco é preto” (professora Maria Joana, 51 anos).*

Por outro lado, o uso da categoria negro (a) em oposição a preto (a), que expressa a bipolaridade negro *versus* branco, independente da tonalidade da pele (mais clara ou mais escura), utilizada pelo Movimento Negro como instrumento de luta política, tem maior incidência nas gerações mais jovens, pertencentes ao contexto que caracteriza a efervescência dos movimentos sociais, o maior acesso às informações, o envolvimento com grupos de discussões sobre a questão racial e/ou uma atuação política e, mais recentemente, a um movimento de afirmação da negritude, veiculado pela mídia, pela indústria do lazer e do espetáculo, pela música, pelos produtos de consumo, voltados para a exaltação da “brasilianidade” e da “baianidade”, conforme demonstrou o estudo de Livio Sanone (1993) na Bahia.

Segundo Sansone, a diferença geracional é determinante na definição da auto-atribuição de cor, assim como na construção das posturas assumidas pelos sujeitos diante das relações raciais e das experiências com o preconceito.

Mais uma vez a observação de Sansone parece se aplicar às professoras araraquarenses que se auto-atribuem negras, estando na faixa etária de 26 a 39 anos, salvo algumas exceções:

*“Eu acredito ser um espelho para meus alunos, porque eles vêem a professora negra também, que é o mesmo, igual a eles, que venceu na vida e conquistou um espaço, então ele também pode estar conquistando um espaço” (professora Ivani, 45 anos).*

*“Dentro da sala de aula eu exijo, sim, respeito para com a minha pessoa, não por eu ser branca ou negra, eu sou negra e todos eles me respeitam como eu sou, mas porque existe hora para tudo e eu mostro para as crianças que existe hora para tudo” (professora Maria Aparecida I, 55 anos).*

*“É difícil pra gente discutir preconceito, porque ele é bem superficial, porque negro pra eles é bem preto, porque pra eles a gente é moreninha, chocolate, bege, eles me chamam de bege, ‘Dona, a Dona não é preta, é moreninha’, então eles não tem essa*

*classificação negro e branco, tem um monte de corzinhas intermediárias” (professora Valéria, 36 anos).*

*“As pessoas não me consideram como negra, é a moreninha, então é interessante que eles não me incluem na raça negra” (professora Andréia, 28 anos).*

*“Eu trabalhei numa escola que 90% eram negros...foi muito difícil pra eles me aceitarem...muito baixinha, muito nova e negra, eles estranharam” (professora Edna, 40 anos).*

*“O início do meu trabalho foi sobre a questão racial, para que eles percebessem que eu era uma professora, uma professora negra, que eu tinha uma história, uma trajetória construída a partir da afirmação como negra” (professora Nazaré, 50 anos).*

*“Eu sempre me coloquei assim, entre as colegas, nós somos negras, a outra eu não sei se se considera, então no meu caso eu sempre coloquei que não aceitava certas brincadeiras, certas colocações, porque a gente já vem de uma família que sempre foi trabalhada a questão racial e que você tem que se colocar numa posição, não deixar colocarem apelidos ou colocar o negro como uma forma de gozação. Então sempre deixei bem claro isso, então falam ‘você é muito enérgica, tudo que se fala com relação ao negro, você pensa que é contra você’, mas não é em virtude de certas colocações, porque você percebe por trás. Mas em relação a mim não” (professora Regina, 39 anos).*

*“Desde o primeiro dia de aula eu sentei com eles e conversei ‘olha, a professora é negra assumida, honro a minha raça, adoro a minha cor e não troco por nada, então vocês vão ter que se respeitarem aqui dentro. Então preconceito de qualquer tipo aqui dentro não vai existir. Lá sou eu e a Regina pela manhã, tem uma professora que ela é nordestina, ela é negra também, mas ela não se considera, até agora não consegui entender o que ela é, mas ela tem negros na família. A Regina é minha prima e temos pensamentos iguais, temos o mesmo pensamento da Nazaré. Então a Regina também fazia parte do grupo GANA, do Movimento Negro, então nós temos a mesma cabeça e as pessoas evitam, porque elas sabem que tem duas ali, que se acontecer alguma coisa vamos falar” (professora Rosangela I, 38 anos).*

*“Eu não tenho problemas em ser negra e falar abertamente para o aluno e achar que ele também não deve ter, se tem problemas que ele encontra, porque você vai encontrar esse tipo de problemas, em todos os lugares e você vai ter que caminhar pra que isso seja resolvido, ou da melhor maneira possível ou da pior, mas no caso de um aluno e você numa posição de educadora é uma questão de voltar, de falar” (professora Jussara, 39 anos).*

*“Em todas as escolas em que eu dei aula, quando eu entrava, eles olhavam pra mim, porque eu sou alta, negra, bonita, então eles ficavam olhando. E a convivência para o negro diante dos brancos, ela é muito difícil” (professora Aparecida, 39 anos).*

*Tem um fato interessante de quando eu fui tirar a identidade e o delegado queria colocar cor parda, o delegado tentou, me chamou a atenção e quando eu cheguei em casa comentei com a minha mãe e ela disse ‘não minha filha é que eles estão acostumados das pessoas se sentirem ofendidas quando põe negro’. A cor parda,*

*isso não existe, nós somos todos de uma descendência negra, meu avô é negro, meu bisavô veio da África, passou pelo processo de escravidão. O que 'amarelou' foi o meu pai, porque são descendentes de portugueses, mas o nosso vínculo maior é o lado materno. Então a gente conviveu com os negros, todos os valores, então a gente tem desta parte da família materna. É um processo natural” (professora Odete II, 26 anos).*

*“Quem é sua professora? Ai começa, minha professora é, não fala que é negra, minha professora é preta. Então se eles não falam que é preta, eles falam que é morena, tem essa do morena, né?” (professora Eva, 50 anos).*

*“Eu sempre trabalho com os meus alunos a seguinte questão ‘não é preto, é negro’”.* (professora Tânia, 38 anos).

As outras categorias que compõem o modelo múltiplo, tais como moreno (a), moreninho (a), mais escuro (a), embora as mais utilizadas, correspondem a grupos menos identificáveis quanto à faixa etária. O modelo múltiplo é o representante legítimo da idéia de “democracia racial” ou do “luso-tropicalismo”, defendido por Gilberto Freyre (1995), pois expressa a mestiçagem, a mistura das culturas africana, portuguesa e indígena, a qual concebe o Brasil como um país “nem preto nem branco”<sup>19</sup>, como um mosaico de variadas nuances de cor.

Roberto Motta (2000), ao traçar os pontos em comum entre os pensamentos de Gilberto Freyre e dos “brasilianistas” Marvin Harris e Carl Degler, demonstra que estes três pensadores das relações raciais no Brasil compartilham o “paradigma da morenidade”. Esse paradigma revela a despreocupação com uma caracterização minuciosa de tipos intermediários, provenientes do cruzamento entre branco e preto, branco e vermelho, branco e amarelo, uma vez que prevaleceria o caráter moreno da população.

Para Yvone Maggie (1995), entretanto, “a categoria ‘moreno’ contém em si o gradiente, a oposição negro/branco e a oposição preto/branco. Ela é a categoria que por excelência fala do nosso modo particular, cotidiano de falar nas raças e nas oposições sem falar nelas” (p.232).

Simbolizando a mestiçagem e a “democracia racial”, o termo moreno enraizou-se de uma forma altamente positiva na cultura brasileira, e é mencionado na maioria dos Censos como “a cor do Brasil” (Datafolha, 1995).

---

<sup>19</sup> Expressão utilizada pelo brasilianista Carl Degler (1976) em seu livro *Nem preto, nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editorial Rabor do Brasil.

Este termo é utilizado, muitas vezes inclusive, para se referir aos chamados “pretos retintos”, talvez, como um modo de demonstração da “cordialidade”, de não ofender o indivíduo que está sendo discriminado, ou para enfatizar o “desejo” de branqueamento da população brasileira, como parece demonstrar a auto-classificação racial da professora Solange (38 anos):

*“Araraquara é uma cidade, em que é feita uma classificação pela cor da pele. Quando me apresentei para o cargo de diretora, a dirigente que me atendeu reagiu dizendo que esperava uma outra pessoa. Acho que esperava uma pessoa loira, delicada, mas eu era morena e gorda. Senti que esta dirigente me associou a uma pessoa negra e indolente, mas me posicionei ao contrário. Nunca tinha vivido nenhum momento de discriminação racial. Meu pai é branco, descendente de espanhóis e a minha mãe morena como eu”.*

Marvin Harris et.alii (1993) realizou uma pesquisa no município de Rio das Contas (BA), com o objetivo de detectar a frequência de tipos raciais, e confirmou uma maior incidência do termo morena (o), coletado a partir da auto-identificação (*self-identification*) racial, em contraposição ao termo parda (o), utilizado como uma categoria fechada (*forced option*) pelos Censos brasileiros.

Por tudo isso, é possível compreender porque foi sob a perspectiva da “morenidade” e da mistura entre as três “raças” (portuguesa, africana e indígena) que a maioria das professoras expressaram suas auto-classificações raciais:

*“Na minha casa, por exemplo, eu tenho três filhos, um é da minha cor morena e os outros dois mais puxados para o meu marido, claros, só que o outro mais velho é claro, com o cabelo pixaim, não é bem pixaim, mas bem crespinho, então ele não gosta muito do cabelo dele, porque ele acha que seria prático de outro jeito. Na minha família meu pai é branco, ele que tem o cabelo bem crespinho e a minha mãe é da minha cor assim, com um cabelo bem liso, puxando mais pro tipo indígena, então nós temos na família uma mistura muito grande...”*(professora Maria Aparecida II, 46 anos).

*“Eu tenho uma família, em que a mistura racial se deu de uma forma muito legal, então essa questão do preconceito em relação à cor, nunca foi tão latente em mim. Claro que eu sei que isso acontece no dia-a-dia, a gente vê diversas situações, mas isso não é uma primeira preocupação”*(professora Irani, 49 anos).

*“Eu nunca encontrei problemas entre alunos, na classe, eu com o aluno. E mesmo assim, eu sendo morena, morena assim mais puxada para o negro, meu pai é negro, eu nunca encontrei problema nenhum, porque comigo, eu sou negra, descendente de*

negro, mas eu tenho a pele conservada mais para clara....” (professora Inês, 32 anos).

“Hoje eu não vivo esse tipo de preconceito, mas quando era criança, estava na 4.a série, eu lembro que a professora ia escolher as crianças que iam dançar, aí eu morria de vontade de dançar aquela dança, mas como era uma dança de imigrantes italianos, ela me disse ‘eu não vou colocar você, porque você tem uma descendência negra, não vai ficar bonito, as meninas são loiras do olho verde, você é moreninha, não vai ficar bem’, porque eu tinha o cabelinho assim mais..., hoje a gente passa um monte de coisa no cabelo, tenta deixar mais solto, mais enrolado” (professora Elaine, 33 anos).

“Eu não sou negra nem branca, eu sou mista, eu também tenho sangue negro ou de índio. Um é descendente do negro africano, outro do espanhol, outro do português, do italiano, então não adianta discriminar ninguém, porque cor não tem nada a vê, a gente é uma raça mista, ninguém é puro no país” (professora Mirai, 42 anos).

“O meu pai, o avô do meu pai chegou a ser escravo, meu pai contava que o avô dele passou por tantas coisas, ele chegou a conhecer o avô dele, mas que graças a Deus ele mesmo superou. Pra nós filhos ele sempre passou esse tipo de pensamento, nós somos todos iguais, filhos de Deus, apesar da sociedade pensar o contrário, em muitos lugares a gente percebe o racismo mesmo. Eu gosto da minha pele morena, do meu cabelo” (professora Odete I, 38 anos).

“O aluno de cor preta sofre mais com o problema racial que um outro que a cor da pele é mais clara. O aluno negro se identifica com o escravo, já as pessoas com o meu tom de pele ‘morena’ não fazem essa identificação” (professora Irene, 43 anos).

“Dentro da escola ou fora dela eu nunca tive esse problema, por ser mais moreninha ou mais escurinha nunca houve, pelo contrário, o respeito sempre foi muito grande das pessoas que trabalham comigo, que eu tenho contato, não, nunca percebi, esse preconceito com a minha pessoa ou com colegas” (professora Zilaine, 39 anos).

“Eu nunca senti nenhuma discriminação em relação a mim, talvez porque a minha pele seja mais clara, porque há uma mistura na família, tenho uma descendência de negro e de português” (professora Maria Helena, 51 anos).

“Nunca senti nada disso, se existe por parte deles deve ser muito camuflado, do aluno em relação ao professor. Talvez porque, não sei, tem essa hipótese, que eu tenha aí uma mistura de etnias, então eu percebo que a pessoa que tem a mistura de etnias, que tem a pele mais clara, em relação à pele, a cor da pele mesmo, existe uma tolerância maior. Pessoas que tem a pele mais clara tem uma tolerância maior, mas a pessoa que parte mais pro negro mesmo é discriminada e muito” (professora Núbia, 33 anos).

“Na minha casa, o meu pai era bem preto e a minha mãe era branca, então eu costumo brincar que eu não sou a legítima mulata, porque diz que a legítima mulata é aquela do cruzamento do português com o negro, então minha mãe é descendente de italiano...eu sou da raça negra, eu posso não ter muitos traços, mas na raça existe uma porção de mistura da raça” (professora Terezinha, 56 anos).

Nas narrativas acima, aparecem outros termos que compõem o modelo múltiplo, principalmente aqueles que enfatizam as gradações de cor da pele, indo do “mais claro” para o “mais escuro” (como por exemplo, claros, mais clara, escurinha, moreninha, mulata). Essas terminologias podem ser aplicadas a uma gama de aparências físicas, tendo como finalidade última expressar o caráter mestiço da população brasileira. Para o Movimento Negro, porém, moreno e moreninho ao lado de mulato são considerados armas ideológicas para ocultar a verdadeira identidade negra (Fry, 1995/96).

Segundo Kabengele Munanga (1999) a mestiçagem é um empecilho para que o Movimento Negro contemporâneo possa “construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo, do seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, de sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade, como membro de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada” (p.14).

Para Munanga, portanto, a mestiçagem como fruto “da ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira, caracterizada pelo ideário do branqueamento, teria roubado dos Movimentos Negros o ditado ‘a união faz a força’, ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos” (p.15).

É interessante lembrar que a mestiçagem já foi vista como um “elemento complicador” para a classificação racial brasileira. O médico Nina Rodrigues, por exemplo, objetivando identificar a população, a classificou contrapondo, de um lado, as “raças puras” de origem africana, européia e indígena (negra, branca e vermelha) e, do outro, os “mestiços” (mulatos claros e escuros; mamelucos ou caboclos; curibocas ou cafusos; e pardos).

Com base nas diferenças culturais, de origem, Rodrigues tentou separar brancos e negros. A mestiçagem, porém, se mostrou um “elemento complicador” para a classificação, já que o mestiço apresentava tanto características da “raça branca” (“superior”) quanto da “raça negra” (“inferior”).

Esta época, mais exatamente o final do século XIX, palco das teorias racistas de Nina Rodrigues, não parece estar tão distante assim, se examinarmos a posição de alguns estudiosos que atualmente defendem a bipolaridade (negro/branco), mediante o destaque de

algumas peculiaridades culturais e raciais, consideradas próprias a estes dois pólos, supostamente homogêneos e distintos. Posição esta que se contrapõe à mestiçagem.

O pesquisador Fernando Rosa Ribeiro (1997) chama a atenção para o discurso assumido pelo Movimento Negro, que enfatiza a diferenciação entre brancos e negros como se fossem dois grupos, portadores de características, essencialmente, distintas. O que faz com que esse discurso incomode muito e tenha expressão política mínima e penetração limitada na sociedade como um todo. Para Ribeiro, o discurso do Movimento Negro atinge diretamente a raiz da construção da nacionalidade brasileira: a não-diferenciação, fundamentada na “fábula das três raças”<sup>20</sup> e na democracia racial.

De acordo com Antônio Flávio Pierucci (1999), a exaltação das diferenças entre negros e brancos, especificamente aquelas preconizadas pelo Movimento Negro, tende a essencializar características inscritas no corpo, principalmente na cor da pele, determinando processos de racialização<sup>21</sup>, contrários à desracialização. Para esse autor, a tendência à essencialização da diferença seria uma de suas “ciladas”.

Por outro lado, Regina Pahim Pinto (1990), por meio das reflexões realizadas no campo da Antropologia Social sobre etnicidade e seu caráter político, buscou entender o Movimento Negro e seu caráter mobilizador e organizador da etnia, a partir da exaltação da diferença entre negros e brancos.

A análise da autora teve como base a concepção de identidade étnica presente em Fredrik Barth (2000), Roberto Cardoso de Oliveira (1976) e Manuela Carneiro da Cunha (1985), para os quais a identidade étnica é construída na afirmação do “nós” (negros) diante dos “outros” (brancos), de forma situacional e contrastiva.

A pesquisadora cita, também, Abner Cohen (1974), que discute a formação de grupos de interesse, constituídos no processo de resistência à assimilação por outros grupos e enfatiza que a etnicidade é a referência para as reivindicações políticas.

Partindo dessas concepções, a etnicidade é vista como elemento de articulação de interesses políticos entre grupos étnicos distintos, envolvidos em situações de disputa, de poder dentro de um sistema político formal. Este é o caso do Movimento Negro que, ao

---

<sup>20</sup> Expressão utilizada por Roberto DaMatta (1981).

<sup>21</sup> De acordo com Guimarães (2002), o termo racialização remete à idéia de “determinação biológica das qualidades morais, psicológicas e intelectuais, ao longo da transmissão de caracteres fenotípicos, que definem ‘raças’” (p.51).

utilizar valores, símbolos e traços culturais, previamente selecionados e manipulados, atua na organização e integração do “grupo negro”.

No entanto, o Movimento Negro encontra alguns obstáculos para formar um grupo étnico, propriamente dito: as representações negativas com relação ao negro e seus efeitos (desânimo na luta pela vida, negação da condição de negro); a miscigenação e a ausência de uma rígida linha de cor; a dificuldade de se determinar quais sinais diacríticos utilizar como demarcador da cultura negra, a fim de angariar aliados que se identifiquem com esses sinais e marcar distinções com outras categorias; as barreiras enfrentadas pelas lideranças negras mais intelectualizadas na tentativa de serem ouvidas e penetrarem no meio popular negro; entre outros (Pinto, 1990).

Em oposição aos termos negro (a), preto (a) e demais encontramos o termo branco (a) na auto-classificação das professoras abaixo:

*“Eu não tenho nenhuma descendência negra, que eu saiba não, embora tenha algumas características, como o cabelo crespo” (professora Marli, 38 anos).*

*“Eu não me vejo como negra ou como branca, eu me vejo como ser humano, como uma pessoa. Nunca pensei, porque a minha mãe era negra, ela foi assim rejeitada de todas as maneiras e ela contou pra gente a vida dela como era. O casamento dela com o meu pai saiu em todos os jornais como um dos maiores escândalos da época, em São Paulo, pelo fato dela ser mulata e o meu pai filho de imigrantes italianos. A família do meu pai, pra época, era uma família mais ou menos. Não que eu seja racista de ser branca ou negra, eu me vejo como uma pessoa normal, que a cor pra mim não tem importância, não me traz problema, que eu não me vejo nem branca, nem preta, nem amarela, me vejo como um ser humano feito por Deus como qualquer outro, um ser vivo como qualquer outro” (professora Raquel, 52 anos).*

*“Se eu falar pra você que eu me considero uma pessoa negra vou estar mentindo, mas eu me identifico demais, não tenha a menor dúvida. Eu enquanto aluna e adolescente, me lembro de um episódio, meus irmãos são todos loirinhos, a minha irmã mais velha sempre foi mais loirinha ainda. Eu me lembro que na escola, ela sempre foi chamada pra fazer isso e aquilo e eu nunca fui chamada pra nada, eu sou três anos mais velha que ela. A minha mãe é loirinha e o meu pai também, e uma vez a diretora chamou pra conversar sobre um desfile que ia ter, aí ela chamou a Cláudia e eu falei pra ela que eu também queria e ela me disse que só a Cláudia. Aí eu falei ‘mas a senhora só chama a minha irmã e eu nunca’, ela não tinha prestado atenção no sobrenome, eu nunca me esqueço do olhar dela quando viu que eu era irmã dela, e só pode ser por isso...Minha mãe diz que não lembra dos pais da vó dela, ela lembra da vó dela. Ela diz que ela era bem morena, que não era negra, mas eu deduzo que o pai dela (da avó da mãe) talvez era. Talvez por isso que eu me identifique tanto, porque meus pais não são” (professora Laura, 40 anos).*

Por fim, a professora Lúcia (36 anos), ao ser questionada sobre sua classificação racial, se auto-classifica como descendente de índios, ou seja, ela utiliza a origem indígena como elemento classificador:

*“Eu tenho uma descendência indígena, minha avó era índia, pelo menos a gente ouve as pessoas falarem. Descendência negra eu não tenho, nunca sofri nenhum tipo de discriminação”.*

A opção por uma descendência indígena, feita por essa professora, em oposição a uma descendência negra, pode ser entendida a partir do debate que diz que o negro ocupa a terceira posição na preferência dos sujeitos, em razão dos estereótipos acerca de sua figura. Visto pela sociedade como o representante da “raça subalterna”, “em quase todos os países, o negro aparece como a segunda ou a terceira raça, depois do branco ou índio”, tal como afirma Octávio Ianni (1988:72).

A preferência pelo índio, em oposição ao negro, pode ser exemplificada pela Literatura. Segundo David Brookshaw (1983), no período que corresponde ao Romantismo, caracterizado pela exaltação do nacionalismo e da identidade brasileira, o negro, inicialmente, foi desconsiderado pelos escritores brasileiros. Posteriormente, aparece na literatura indianista para “contrastar com o índio. Dessa forma o negro, representando a realidade da raça colonizada, labutando nas plantações do colonizador, não era páreo para o mítico índio em termos de atração literária. Se o índio por natureza era corajoso e profundamente orgulhoso de sua independência, o negro era de índole escrava, humilde e resignada” (p.27). Assim, o “bom selvagem” foi considerado o símbolo da nacionalidade brasileira, cuja imagem permanece no imaginário social até os dias de hoje.

Pela análise geral da auto-classificação das professoras araraquarenses, verifica-se que a classificação racial ainda pode ser considerada *sui generis*, tamanha é sua diversidade e complexidade. Ela é marcada pelo constante cruzamento entre o modelo bipolar e o múltiplo, e centrada especialmente na marca (na cor da pele) e não na origem, como parece enfatizar o relato da professora Raquel:

*“Tem que se entender que a maioria é negro, não só na pele, mas na descendência. Então, eles não admitem, os meus avôs, bisavôs vieram da África, a maioria de descendentes de africanos ou índios. Temos descendentes de espanhóis, italianos, mas é uma mistura, por isso a pessoa vai pela cor da pele ‘não me interessa lá atrás*

*se tem negro, agora sou branco', eu não me considero negro, eu nunca fui negro', aquele lá é negro porque eu estou vendo na pele, então eles vão realmente pela cor da pele. Das origens, das raízes a gente não conta".*

Yvone Maggie (1991) defende que a cor é um elemento importante na construção do sistema classificatório brasileiro e, ainda, “é o elemento que funda as operações de nosso pensamento no que se refere à produção das diferenças entre as pessoas. É neste sentido que há uma infinidade de termos classificatórios” (p.17).

A autora chama a atenção para a necessidade de análise do sistema classificatório da cor, após o longo silêncio das Ciências Sociais no que se refere a esta discussão, já que, segundo Maggie, elas se concentraram nas análises da cultura africana (origem), do passado escravista como explicação das desigualdades entre negros e brancos, e conceberam a cor como um dado da natureza, logo um dado concreto, deixando de vê-la como uma construção social, que dá significado à vida social.

No exame das quarenta e uma entrevistas, concedidas por mulheres “negras” em atividade no magistério das escolas de Araraquara e coletadas com a finalidade de explorar o universo da pesquisa, obteve-se o registro das representações acerca da auto-atribuição racial, determinadas substancialmente em termos etários, mas também em termos de formação educacional, do envolvimento com a discussão sobre a questão racial, da participação política em movimentos sociais, bem como de outros elementos que compõem a trajetória de vida de cada professora. Cabe enfatizar que estes elementos, certamente, são responsáveis pela construção dos discursos adotados pelas professoras frente à temática racial e difundidos em suas práticas pedagógicas, pois indicam o “lugar” a partir do qual elas se posicionam, à medida que se sabe quem são elas, de onde falam (faixa etária, formação educacional, auto-atribuição racial, etc)<sup>22</sup> e por que falam.

É devido a este contexto que se deve resgatar o professor, branco ou negro, como sujeito sociocultural, e a escola como espaço sociocultural, por excelência, já que as relações entre os sujeitos (professores, alunos, direção, funcionários), em termos de gênero, “raça” ou etnia, de classe social, entre outras, expressam-se no espaço da escola e colocam em debate as experiências pessoais e coletivas das professoras negras.

---

<sup>22</sup> Estes dados constam do Quadro 3, neste mesmo Capítulo.



## CAPÍTULO 2

### RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, procura-se avaliar as representações de quarenta e uma professoras “negras” araraquarenses acerca das relações raciais na escola, destacando as representações sobre a idéia de incapacidade intelectual do negro, sobre a posição pré-estabelecida para o negro na sociedade, sobre a adesão, ou não, ao mito da democracia racial, sobre a existência, ou não, do preconceito racial, com base nos discursos acadêmicos sobre relações raciais no Brasil. Analisa-se, ainda, o modo pelo qual essas representações estão presentes em suas práticas pedagógicas, ao abordarem a temática racial em sala de aula.

As discussões teóricas sobre as representações das professoras partem dos discursos científicos do final do século XIX, que tinham por finalidade definir o país como nação, elegendo a “raça” como o primeiro critério para se pensar a nacionalidade, passando para o século XX, em que a cultura torna-se o elemento determinante desse mesmo pensamento.

Ao revisitar esses antigos discursos, os pesquisadores contemporâneos perceberam que o “passado” é mais presente do que nunca, pois as teorias e as concepções racistas, então elaboradas, ainda circulam no “imaginário” da sociedade, definindo as práticas sociais e as relações entre sujeitos sociais diversos.

Nilma Lino Gomes (1995), em pesquisa realizada em escolas municipais de Belo Horizonte, constatou a incidência de muitas dessas teorias nas falas das professoras negras atuantes no magistério mineiro, o que comprova que elas, ainda hoje, fazem parte do imaginário social, embora se expressem de forma re-elaborada e ressignificada.

Do mesmo modo, os discursos do passado se conectam e se inter cruzam com os discursos do presente, podendo ser apreendidos, também, nas narrativas das professoras “negras” da rede estadual do ensino fundamental de Araraquara, como resultado de suas representações acerca da questão racial na escola, fazendo-se presentes em suas práticas pedagógicas.

## 2.1. Discursos do passado e do presente: representações de professoras “negras” araraquarenses.

Na tentativa de justificar a “integração pelas margens” (Martins, 1997) da população negra à sociedade capitalista e perpetuar as desigualdades sociais e políticas, a ideologia racista do século XIX e início do século XX constrói a idéia da superioridade e da inferioridade das “raças”.

Dentre os representantes mais “ilustres” dessa ideologia está o médico maranhense Nina Rodrigues que, de acordo com a antropóloga Mariza Corrêa (2001), pode ser considerado um dos precursores da Antropologia no Brasil, pois utilizava, em suas pesquisas, o método comparativo e os estudos de caso.

Partindo do pressuposto de que havia uma grande distância que separava a “raça branca” da “raça negra” (a civilização da barbárie), Nina Rodrigues conduziu suas pesquisas com base na craniometria (mensuração do peso e do tamanho dos cérebros), tornando-a o critério definidor da capacidade intelectual da “raça superior” (o branco, o homem) e da incapacidade intelectual da chamada “raça inferior” (o negro, a mulher e a criança).

Não obtendo resultados que comprovassem as desigualdades fisiológicas entre as duas “raças”, o médico concentrou seus esforços na análise dos aspectos psíquicos do comportamento humano. Sendo assim, a loucura, a histeria, por exemplo, foram consideradas próprias da natureza mental da população negra, manifestando-se de maneiras diferenciadas, conforme as circunstâncias sociais. Nesse momento, Nina Rodrigues estabelece a relação entre o orgânico e o social ou, ainda, entre natureza e cultura.

Vem da análise da natureza mental da “raça negra”, idealizada por Rodrigues, a suposta agressividade e emocionalidade do negro, que podem ser percebidas, ainda hoje, no *ethos* da sociedade brasileira, como parece nos demonstrar o discurso da professora Rosângela II:

*“Uma professora um dia disse assim: ‘a mãe de tal aluno, ela é grossa, não tem educação, ela não é igual a você’. Então ela quis contornar as coisas e dizer que a raça negra, a maioria da raça negra, é ignorante, brava, sem educação, não sabe*

*falar, mas o branco também a gente vê tantas mães assim. Mas ela quis dizer 'você não, você já é diferente'. Falei assim: 'como no branco tem aquele que é estourado, o negro também, todas as raças tem'.*

Em seu “laboratório das raças”, Nina Rodrigues tentou demarcar os limites que separavam a “raça superior” da “raça inferior”, enfatizando ora os aspectos fisiológicos, ora os aspectos psíquicos. Com isso, ele observou as proximidades e as distâncias entre ambas as “raças”, por meio da figura do mestiço (categoria intermediária), “elemento complicador” na demarcação das diferenças, pois, como já foi dito, carrega os sinais de pertinência tanto da “raça superior” quanto da “inferior”.

Para Rodrigues, o mestiço e a mestiçagem representavam a degenerescência da população brasileira, pois ele defendia o atavismo, segundo o qual os indivíduos provenientes do cruzamento entre o branco e o negro, certamente, herdavam as características da “raça inferior” e, desse modo, estas pessoas contribuíam para que o sangue negro contaminasse culturalmente as outras categorias sociais<sup>23</sup>.

Diante dessas concepções sobre o negro e o mestiço, Rodrigues julgou inconcebível creditar o mesmo grau de responsabilidade social (ou de cidadania) às diferentes categorias raciais, por isso propôs que não lhes fosse atribuída a mesma igualdade no código penal. Desse modo, classificou as “raças” com o intuito de as hierarquizar culturalmente e ordenar a diversidade étnica da população brasileira.

Uma primeira leitura das teorias racistas de Nina Rodrigues pode nos provocar risos e um certo estranhamento, devido à aparente distância da nossa realidade. No entanto, um “olhar” mais atento é angustiante, pois percebemos sua atualidade. Como nos lembra Lilia M. Schwarcz (1997), o que seria passado insiste em fazer constantes aparições no presente.

De acordo com João Baptista Borges Pereira (1996), o racismo nunca foi embora, mas “permaneceu, apenas, anestesiado durante um quinhão de tempo para hoje, reaparecer com os mesmos e velhos ingredientes tradicionais condicionados pelas configurações históricas da atualidade” (p.17). Pela impossibilidade de citar todos os exemplos do cotidiano que confirmariam a volta dos postulados biológicos e racistas, faremos referência

---

<sup>23</sup>Pesquisadores da época, como Sílvio Romero, Oliveira Viana e outros, defenderam que a mestiçagem possibilitaria o branqueamento da população brasileira, a partir do contato entre negros e imigrantes e que atuaria no sentido de “melhorar a raça” não apenas biológica, mas também culturalmente.

a um artigo da *Revista Isto é*, edição de 14 de setembro de 1988, intitulado “Apartheid genético”, comentado por Michael Hanchard (1991).

Esse artigo é ilustrativo da concepção de que os negros possuem uma superioridade atlética nos esportes que envolvem correr e saltar. De acordo com a afirmação de um médico paulista, os negros teriam mais músculos de contração rápida, se comparados aos músculos de contração lenta dos atletas brancos.

Pelas entrelinhas desse artigo, o leitor é levado a deduzir que, se por um lado os negros estariam, biologicamente e “naturalmente” aptos a desempenhar as atividades esportivas, devido à sua suposta superioridade física, por outro lado, não estariam aptos a desempenhar as atividades intelectuais, embora isto não esteja dito explicitamente.

Apesar das explicações biológicas terem sido colocadas em “xeque” pelas teorias da genética, há aqueles que se recusam a abandonar seus conceitos fundadores, contribuindo, assim, para que estes permaneçam como representação na lógica do senso comum, mesmo que alterados e ressignificados.

A idéia de superioridade e inferioridade das “raças”, como aquela defendida contundentemente por Nina Rodrigues, ainda continua sendo um dos fantasmas que assombram as mentes humanas, porque credita ao negro uma superioridade física, em detrimento de uma inferioridade intelectual.

No universo do magistério, profissão que detém um certo prestígio social por estar relacionada ao saber formal e à aquisição do conhecimento, a idéia da incapacidade intelectual do negro, já tão arraigada no pensamento social, se faz presente tanto nas representações das professoras “negras” araraquarenses quanto nas representações daqueles que se referem a elas.

De acordo com o relato da professora Nazaré, a desconfiança quanto à capacidade intelectual do negro, embora dissimulada, pode ser percebida no olhar e na atitude do diretor de uma das escolas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries em que ela lecionou :

*“O diretor quando eu fui pra lá, ele ficava espiando o meu trabalho na sala de aula. Eu deixava a porta bem aberta quando eu percebia que ele estava nas imediações. Ele procurava disfarçar, aí que eu falava mais alto pra ele ouvir o que eu estava falando para as crianças. Então foi sempre assim, durante um bom tempo isso. Então, a partir do momento que ele passou a perceber, depois de um bom tempo que você demonstra seu trabalho, que você tem um trabalho sério, é que as pessoas vão*

*começar a perceber, a ter assim, vamos dizer, uma certa confiança. Mas até passar todo esse processo é muito complicado”.*

O depoimento da professora Rosenilda sobre sua experiência numa escola particular de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, no ano de 1992, início de sua carreira, é, também, revelador da idéia de incapacidade intelectual, aliada à cor da pele. No entanto, diferentemente da professora Nazaré, ela chama a atenção para a sua origem social, como motivo determinante da desconfiança que recaiu sobre seu desempenho profissional:

*“Eu tive problemas em escola particular, porque como eu era uma pessoa simples, tinha chegado do sítio e acabado de me formar, eu tive problemas com mães com relação a minha cor. Procuravam sempre motivos pra falar que a professora não falava direito. Jogavam a culpa no professor. É que a mensalidade estava alta, mas eles procuraram em mim um refúgio para poder jogar os problemas. Com os cursos que nós tínhamos de aperfeiçoamento, eu mostrei no decorrer do ano que eu não era nada daquilo que eles imaginaram”.*

Já as falas das professoras abaixo, expressam o constante sentimento de estarem sendo avaliadas no momento da execução do trabalho pedagógico e parecem demonstrar a crença de que circula no “imaginário social” a idéia de incapacidade intelectual e profissional do negro:

*“Eu sempre procurei, por onde eu passei, trabalhar bem, você sabe que realmente a gente é vista como mulher e ainda como negra, então pode ser que eles ficam, a direção e os colegas de trabalho, mais em cima pra ver se tem algum deslize, alguma coisa. Então eu sempre procurei entrar onde eu entrei, sempre de cabeça erguida, trabalhando bem, sempre fazendo o meu trabalho bem. Então, nunca mesmo, graças a Deus, esse tempo todo que eu estou trabalhando, nunca fui chamada a atenção na minha parte profissional” (professora Rosângela II).*

*“Tem que provar que você é boa no que você está fazendo. Tem que mostrar que você é muito boa naquilo que você está fazendo” (professora Rosângela I).*

*“Eu sinto muito, às vezes, aqui na escola X nem tanto, mas por outras que passei, eu tenho que mostrar o meu valor, para depois as pessoas dizerem assim ‘apesar de...ela é...’” (professora Andréia).*

Interessante é destacar que o racismo está tão enraizado na sociedade brasileira, que até mesmo as vítimas da discriminação podem assimilar, ainda que de maneira irrefletida, os valores negativos que lhes são atribuídos<sup>24</sup>.

A assimilação desses discursos de cunho racista, como este que confere ao negro uma suposta inferioridade e incapacidade, pode ser determinante de uma auto-estima baixa, da perda da espontaneidade e da confiança em si mesmas, por parte das professoras “negras”:

*“Meu problema era minha cor, eu mesma me sentia assim, lá em baixo. Então meu problema era minha cor, não era nem tanto minha falta de experiência, era minha cor, as pessoas me aceitarem. Minha preocupação era esta ‘será que eles vão me aceitar?’ , uma professora negra no segundo grau não tinha, não existia no curso de magistério, ainda sem experiência. Me custou uma terapia pra tirar aquela coisa do racismo, aquela coisa forte que tinha dentro de mim e como aquilo veio à tona. Atualmente eu sinto por parte das mães, até que elas conheçam o seu trabalho, que isso leva meio ano, a metade do ano, pra elas poderem estar confiando em você, elas ficam assim sabe, achando que você não é capaz. Porque isso não acontece com uma professora branca, porque a professora branca pode ser uma pessoa que não sabe nem ensinar, não sabe lidar com os alunos, não tenha uma didática, pode ser a pior professora em sala de aula, posicionamento pedagógico dela, daqueles que só quem entra lá dentro e fica é que sabe, mas é branca. Você negra, você não pode dar um passo em falso, você tem que medir as suas palavras, você tem que estar se policiando o tempo todo pra você não tomar uma atitude espontânea. Eu não me sentia bem dando aula naquela escola, eu não me sentia à vontade, parecia que tinha gente me espiando por trás da porta, mas era a sensação que eu tinha, pra ver como eu ia me sair. Esse ano que é o segundo ano, eu acho que peguei o ritmo, já passei aquela segurança e elas já acreditam mais e estão assim declarando a sua confiança, a confiança que tem sobre o seu trabalho” (professora Eva).*

No caso dessa professora, observa-se que a introjeção da inferioridade e da incapacidade do negro é significativa até mesmo nas decisões por ela tomada em sua vida profissional:

*“Fui convidada para ser vice-diretora de escola algumas vezes, mas eu nunca quis, porque ficou ainda dentro de mim, eu tenho ainda dentro de mim, a questão do preconceito, eles acham que negro não pode ocupar uma posição mais elevada porque ele não é capaz, mas nós somos capazes sim, eu acho que a gente tem que pensar que é capaz, chegar lá, enfrentar, se colocar, a gente tem que ficar em cima, você é mais que todas elas, sintam-se mais do que elas, porque você se sentindo assim você vai ter mais segurança, você vai brilhar, o seu brilho vai depender de você, de seu posicionamento ‘eu sou capaz, eu vou conseguir, eu chego lá de cabeça erguida”.*

---

<sup>24</sup> Os motivos desta introjeção foram analisados, detalhadamente, no livro *Tornar-se negro*, de Neusa Santos Souza (1983).

O receio de ser vítima do racismo, que se expressa pelos estereótipos da inferioridade e incapacidade do negro, e que atua de forma dissimulada na sociedade brasileira, neste caso no universo da escola, faz com que a professora não se preocupe com a possibilidade de ascensão ao cargo de vice-diretora.

Kabengele Munanga (1996) critica o “racismo silenciado”, ou dissimulado, brasileiro, que nega a existência do preconceito e da discriminação racial, e contribui para a produção das desigualdades sociais e raciais, dificultando a ascensão social e profissional do negro, como foi o caso da professora supracitada. Este tipo de racismo, segundo o autor, é fundamentado pelo discurso de “democracia racial”, que concebe a sociedade brasileira como sendo cultural e racialmente híbrida, em que as relações entre brancos e negros ocorrem de forma harmônica e destituídas de conflitos, como preconizado por Gilberto Freyre (1995) em *Casa Grande & Senzala*.

Crítica semelhante à de Munanga (1996) é feita pelas professoras Nazaré e Eva, respectivamente, que são categóricas ao destacar a invisibilidade do negro e a dissimulação do problema racial no universo escolar, próprias do discurso da “democracia racial”:

*“Acho que tanto na relação professor/aluno quanto na relação aluno/aluno, professor/professor, existe essa questão do preconceito, da discriminação e a prática do racismo. Mas, como na sociedade e especificamente na escola é assim de uma forma camuflada...Agora, falar, os professores, os diretores falarem que não existe racismo, veja bem, nós somos mais de 50% da população brasileira, você pega os livros didáticos e você não vê lá refletido a população negra. Essa questão do cotidiano escolar, a questão dos textos trabalhados, dos livros trabalhados, a questão da não-visibilidade do negro, já é uma forma de discriminação, já é uma forma de você tentar esconder e tornar visível uma população que tanto contribuiu pro desenvolvimento deste país... Então, enquanto vêm com aquele discurso de democracia racial, discurso de igualdade, que as pessoas são iguais, o meu discurso é que as pessoas são diferentes, camuflam uma realidade...”*

*“Às vezes eles falam que não existe o problema, porque o número de negros é muito baixo e aquele pouco que tem na escola, ele acaba sendo aceito numa boa, numa boa entre aspas, mas o problema fica camuflado, e com isso eles podem dizer que não tem problemas. Não tem problemas porque abafa-se isso, os acontecimentos, um comentário maldoso, uma brincadeira maldosa, que sempre se faz com aqueles poucos alunos negros que tem na escola. O que eu percebo é isso, um número muito pequeno de crianças negras dentro da escola. E é aquele tal negócio, você colocar dentro de uma xícara de leite, você colocar uma pontinha de café e diluir, se comparando bem é isso aí, dilui então não aparece tanto, então não tem problema, e as coisas permanecem camufladas, existe problema sim, mas o problema não é discutido”*

A pesquisa realizada pela *Folha de São Paulo* e *Datafolha*, em junho de 1995, constatou que o brasileiro sabe da existência do preconceito racial, embora o negue praticando um “racismo cordial”, disfarçado, que é constantemente desvendado pelas práticas sociais (ação efetiva, adesão às expressões preconceituosas, às piadas etc.).

Diante dessas críticas e constatações, torna-se um desafio entender o motivo pelo qual as próprias vítimas do preconceito não reconhecem que podem ter sido discriminadas em determinados momentos das relações estabelecidas no universo da escola, negando, assim, a existência do preconceito racial:

*“Sempre que houve conflitos, sempre há, mas só que é assim, entre todos nós ali, mas nunca ficou nada assim como determinante sobre mim por ser negra. Eu sempre fui muito bem recebida pelas escolas que passei, tanto pelo meu trabalho, quanto pela minha pessoa. Então esse tipo de problema eu não tive, exclusivamente caíram assim por cima de mim por ser negra, não sei se tive um pouco de sorte nisso. Quanto aos alunos, já aconteceu assim poucos casos, uma questão de 01 ou 02 casos, de a criança, do aluno se referir ‘ah, sua preta, sua nega’, mas é lógico que eu não vou me confrontar com ele, vou tentar explicar pra ele, no fim a gente acaba se entendendo” (professora Wanda).*

*“Aqui em Araraquara eu nunca senti nada assim que tivesse alguma coisa. A criança hoje enche a paciência, por causa do meu cabelo, mas isso eu acho que é dessa geração de hoje, que eles não sabem respeitar as pessoas, então o que eles acharem de diferente em você, eles começam. Só que eu não dou muita importância pra isso, eu tento relevar. Mas eu nunca tive problemas e nunca senti também aqui em Araraquara, em relação a minha pessoa e nem aos demais alunos, eles se dão bem. Às vezes o que acontece de desavença, acontece com qualquer pessoa. Eu acho que não existe cor, raça, existe o ser humano, eu acho que o maior problema na face da Terra é a falta de amor entre as pessoas, se as pessoas se amassem mais, não ficariam preocupados com a cor, com o tanto de dinheiro, saberiam dividir mais e se doar, auxiliar, ajudar. Eu acho que as pessoas têm que se unir mais e se auxiliar mais, porque a questão racial é a coisa menor que nós temos que nos preocupar, temos que nos preocupar mais com o amor, a caridade, o bem estar de todos, independente de cor, porque não sei, hoje eu sou negra, mas um branco pode precisar de mim, assim como eu posso precisar de um branco, temos que unir, independente de raça” (professora Maria Aparecida II).*

É, ainda, um desafio entender o discurso que, ao mesmo tempo, reconhece a existência do preconceito racial na sociedade brasileira, mas não o reconhece dentro dos limites da escola, pois essa seria o “lugar” da “democracia racial”, onde o preconceito racial não ultrapassa seus muros, permanecendo fora dela:

*“Particularmente na escola onde eu estou, nós temos um relacionamento muito aberto tanto com as crianças quanto com os professores, pelo menos no período que*

*eu trabalho e mesmo com as professoras de outro período nós temos professores de várias raças, não há esse problema de rejeição. Agora o preconceito racial dentro da escola eu não vejo, a gente não escuta na sala de aula 'aquele neguinho, aquela neguinha', não existe isto, é uma coisa assim mais acolhedora, mais amor mesmo na sala de aula, é uma coisa assim mais aconchegante. Então eu não vejo assim, eu vejo fora, o mundo da sociedade é muito maior, então você escuta certas coisas que você fica chateada, não em relação a mim, mas às outras pessoas, mas eu vejo muito mais dentro da sociedade do que dentro da sociedade escola" (professora Zilaine).*

Os discursos das professoras, abaixo, também apresentam um caráter de denúncia à negação da existência do racismo e do preconceito. No entanto, as representações dessas professoras delatam a concepção de que “o negro é quem é racista e preconceituoso”:

*“Se falar pra mim que na escola não existe, existe sim o racismo, nós somos um país de pessoas racistas, não só o negro sofre o preconceito, mas quase todo mundo que é considerado diferente entre aspas. Só que com o negro é pior ainda, porque somos mulher, somos negras e somos professoras, então o problema é pior ainda. Se você falar pra mim que na escola não existe racismo, existe sim o racismo, nós temos professoras que são extremamente racistas, mas só que elas fazem o papel oposto, elas falam que eu é que sou racista, que o preconceito está dentro de mim, eu é que estou enxergando o preconceito” (professora Rosângela I).*

*“Mas você percebe essa questão do racismo ainda muito visível, você percebe no seu cotidiano. Às vezes nós estamos conversando na sala dos professores e começam aqueles comentários 'eu chamo meu marido de pretinho', às vezes ele nem é negro, 'de neguinho', ou então, a professora diz 'aquele meu aluno pretinho dá trabalho'. Então, ela está demonstrando que existe ali um certo preconceito. Dizem que não há preconceito, mas você nota no dia a dia que existe sim. No meu caso eu sempre coloquei que não aceitava certas brincadeiras, certas colocações, porque a gente já vem de uma família que sempre foi trabalhada a questão racial e que você tem que se colocar numa posição, não deixar colocarem apelidos ou colocar o negro como uma forma de gozação. Então sempre deixei bem claro isso, então falam 'você é muito enérgica, tudo que se fala com relação ao negro, você pensa que é contra você', mas não é em virtude de certas colocações, porque você percebe por trás, então eu acabo sendo a racista” (professora Regina).*

*“Os professores não gostam deste assunto, falam que preconceito não existe, quando você quer tocar neste assunto falam 'não existe mais, o negro é preconceituoso', nunca dá continuidade a esse assunto, é muito difícil. E eu tive o desprazer de trabalhar numa escola, onde a diretora um dia comentou na minha ausência que lá era cheio de negro, que a escola não tinha nível porque era uma escola que tinha muito negro” (professora Edna).*

Os relatos das professoras mostram como a ação do racismo e do preconceito se desencadeia como reação, diante da manifestação de descontentamento à idéia de que “o próprio negro é racista e preconceituoso”, uma vez que para muitos (negros e não-negros) o conflito racial não existiria no Brasil, mas tão somente em outros lugares (por exemplo, nos

Estados Unidos e na África do Sul)<sup>25</sup>. Os relatos, a seguir, parecem confirmar tal concepção:

*“Eu tenho impressão que quem põe preconceito é a própria pessoa de cor, eu não sei se é a criação, a formação, mas ela já vem com um certo receio, eu sei porque eu tenho bastante amigas, as minhas melhores amigas sempre foram bem negrinhas, me dou muito bem e até me dói quando escuto alguma frase, quando se referem a elas, mas eu noto que eles próprios tem um certo preconceito, já vem desde criança” (professora Maria Joana).*

*“Na escola, embora fale muito na televisão que a escola tem muito preconceito, mas os próprios negros são racistas, eles não se aceitam, então eu creio que é uma coisa complicada demais pra se trabalhar na escola, em qualquer outro lugar, partindo da noção de que a pessoa não se vê como negra, então a gente fica ‘pisando em ovos’, deve agir como? Se você falar que o negro é uma pessoa importante, que ajudou construir o país como qualquer outra pessoa, que o negro é como qualquer pessoa com os mesmos direitos e deveres, porque deve mais se valorizar, é difícil. Eu tive uma professora de História, ela era negra, negra mesmo, não era mulata, nem morena, era negra mesmo, essas bem ‘chegadinhas’ e ela tinha horror a dizer que ela era negra, ela brigava com qualquer um, uma professora de História, com faculdade, então ninguém falava perto dela que ela era negra, ou falava qualquer coisa referente a ela como negra. Então é uma coisa bem complicada” (professora Raquel).*

*“Agora a gente vê muita discriminação por parte dos pais, das crianças nem tanto, dos pais, tanto brancos quanto negros, porque muitos se acham discriminados. Quando vão conversar sobre algum problema com você, primeiro se posiciona, que a pessoa é negra, bem informada, que ela tem cultura, agora ela já está partindo do ponto de que eu acho que só porque ela é negra, ela foi conversar comigo, teve vários casos, ela não tem o direito. Se a pessoa já vem achando que ela está sendo discriminada, você tem que mostrar que não é, que não tem nada a ver, mas eu acho que ao mesmo tempo você tem a oportunidade de levantar a auto-estima daquela pessoa, porque se ela começa colocar que está sendo discriminada, eu acho que a pessoa já sofre por isso, e se ela está falando pra mim que mal a conheço ou a conheço superficialmente de uma reunião, na sua família e com os amigos deve se sentir desta maneira. Porque eu penso assim, quando a pessoa é muito humilde, não sabe se colocar, não justifica, mas até eu entendo que ela se sinta discriminada, mas quando é uma pessoa que sabe se colocar, se sentir desta maneira, eu me sinto muito chateada, muito triste com isso. Mas também há o problema do professor quando ele é negro também, porque se o pai vai questiona-lo sobre qualquer coisa, quando vem conversar e desabafar, ele acha que o pai também esta tendo preconceito contra eles porque é negro, professores excelentes, mas que tem essa certa insegurança”.* (professora Laura).

---

<sup>25</sup> Diferente da segregação racial vigente nos Estados Unidos e na África do Sul, que foi explicitada em leis civis discriminatórias, a democracia racial brasileira atua como dissimuladora dos conflitos estabelecidos nas relações sociais brasileiras, determinantes do racismo, do preconceito e da discriminação racial que segrega e exclui a maioria da população das oportunidades sociais, econômicas e políticas.

*“Eu acredito que o preconceito está dentro da pessoa, que a pessoa que faz o preconceito, que cria o preconceito. Tem professoras negras que acabam, elas lutando contra isso, mas de uma forma, porque elas próprias têm esse preconceito, então eu acho que falta a aceitação de si próprias. Lógico, existem brancos que são racistas? Existe sim, mas eu acho que a partir do momento que você se aceita como é, nada te abala” (professora Valquíria).*

*“Em nenhum momento eu me deixei influenciar por esse negócio de racismo, é preto, é branco ou como é, e talvez não tenha sentido tanto na pele isso, porque eu sempre políciiei a minha mente, no sentido de estar bem em todos os lugares que chego, em todos os ambientes, mas tem pessoas que já só de um olhar meio feio pra ele, ‘ah, olhou feio pra mim, porque eu sou preto, se eu fosse branco não me olhava deste jeito’, tem até piada que a gente fala ‘bateram a porta na sua cara, é porque você é preto’, mas eu acho que não é bem por aí. As pessoas também devem prestar a atenção que vai muito do comportamento de cada um, se você chega e é amigo, vai ser recebido como um amigo, agora se chega já como inimigo, olhando feio pras pessoas, elas ficam até com medo, tem medo de branco, tem medo de preto, eu não posso dizer. No meu caso eu sempre fiz o possível pra nunca ser menosprezada e se aconteceu algum fato neste sentido, eu procurei até esquecer, tirar da minha mente” (professora Maria Aparecida I).*

*“Eu já trabalhei com professoras negras, elas mesmas tem o preconceito. Tinha uma professora que todo ano ela faltava da escola no 13 de maio, ela tinha o preconceito, mesmo assim na sala de aula, na sala dos professores, a gente notava que ela ficava assim meio excluída” (professora Lúcia).*

De acordo com esta última professora, não só o adulto, mas a própria criança negra se sente discriminada. Para ela, o preconceito e a discriminação seriam algo intrínseco a essa criança:

*“Então a gente percebe que acontece isso com as crianças também, às vezes o colega fala inocentemente, numa brincadeira, mas a criança já tem aquele preconceito com ela, então é onde ela já se sente discriminada. Certas horas, eles falam inocentemente, não é aquela coisa assim de ofensa, mas é que a criança negra é que se sente discriminada”.*

Vale a pena destacar que este depoimento é representativo da maneira perversa com que o racismo incide sobre suas vítimas, ao atribuir a elas a culpa por estarem sendo discriminadas.

É comum no Brasil afirmar que não falar sobre o preconceito racial significa não ser preconceituoso (preconceito de não ter preconceito)<sup>26</sup>, embora o silêncio já o configure. Ao contrário, denunciar esse preconceito faz com que o sujeito da ação torne-se o “opressor”,

---

<sup>26</sup> Expressão utilizada por Florestan Fernandes (1978).

portanto, aquele que provoca o conflito racial, até então inexistente. Exemplo disso é o fato ocorrido com a professora Aparecida, vítima de uma situação de discriminação racial:

*“Numa bela manhã eu fui dar aula de Matemática, estava assinando o livro de ponto e fiz uma pergunta para a secretária, algo relacionado à escola, então ela disse assim ‘mas que incompetência, onde já se viu não saber o código até hoje’. Mas o incompetente ficou na minha cabeça, fui dar aula descontente. Eu voltei, aquilo ficou na minha cabeça, não conseguia dar aula, voltei à secretaria e disse ‘incompetente só se for você, eu cheguei para dar aula numa boa e você me tratou muito mal, incompetente é você’. E como eu falo alto, acharam que eu estava brigando. A diretora chegou, mas ela defende os professores que ela gosta, que ela acredita. Eu sentia as coisas no ar, são risadas e sabe quando você chega e todo mundo para de conversar, então a gente não é bobo. Ela me chamou na sala, gritando comigo para que eu entrasse na diretoria. Eu disse que não entraria. Ela chamou a polícia. A polícia veio, todos os professores em pânico porque eles gostavam de mim. Quando o policial chegou ela disse ‘tem um elemento’, nem falou o nome da professora, porque quando fala a palavra elemento, os policiais consideram bandido, qualquer pessoa, e eu não era qualquer pessoa, eu era uma professora que ela não gostava, porque eu era negra. O policial me informou que a diretora fez um BO e que eu teria que ir até a delegacia, mas não no carro dela, mas no carro de polícia. Eu fui. Todos os professores saíram no portão, viram aquela cena, foi tão ruim pra mim, eu achava que estava certa. Depois tirei licença, não queria mais dar aula, entrei em depressão profunda, porque eu via aquela cena, até hoje eu vejo aquela cena, porque pela primeira vez entrei numa delegacia. Hoje, não há da minha parte aquela total confiança, porque uma vez acontecido algo você fica desconfiada, nunca mais confia plenamente. Eu sei que a gente erra acertando, então eu sei que certas coisas mexe com o nosso eu, aonde fere e machuca a parte do racismo”.*

Esta situação de discriminação revela que a “vítima” é sempre aquela que discriminou e não aquela que foi discriminada, como também demonstra o depoimento desta outra professora:

*“Nós já presenciamos na escola uma professora que dava aula na época de 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> e a professora teve um caso em que ela e a funcionária da escola começaram a discutir, e a secretária até chamou ela de negra, na frente dela. Teve que chamar a polícia, fazer ocorrência, mas não por parte da pessoa que foi chamada de negra não, mas por parte da secretária, que ela se sentiu acusada, como ela estava grávida, ela achou que a outra estava insultando ela. Então foi assim, um caso não pensado, mas quando ela viu já estava chamando a outra de negra, mas foi um caso ocorrido. Foi passado, passou, passou” (professora Regina).*

Nas várias representações do que é, ou não, ser preconceituoso menciona-se a possibilidade de existência de um preconceito negro em relação ao negro e não do branco em relação ao negro ou do negro em relação ao branco. Como explicar este tipo de

representação? Talvez a partir da idéia de que o preconceito está tão arraigado no *ethos* social, que teria sido introjetado pelo próprio negro. Vejamos os relatos:

*“Tem aqueles negros, porque a gente não é de uma classe assim tão elevada, mas eles tem vergonha, a gente nota, a gente que já tem uma faculdade, é mais esclarecida, então é fácil você entrar numa loja, numa escola, conversar, entrar num banco, mas tem certas pessoas que não. E tem o lado também do negro discriminar o próprio negro. Já vi pessoas irem a um médico negro e não terem confiança, achar que não vai trabalhar bem, tem aquele receio, é uma parte ainda complicada”* (professora Rosângela I).

*“Nós estávamos reunidos lá no HTP, trabalho pedagógico e chegou uma funcionária e disse pra uma das professoras para ela ir fechar o carro, porque havia um neguinho querendo entrar no carro dela. A pessoa que colocou e se referiu a alguém, que supostamente estaria mexendo no carro, como um neguinho, é uma pessoa negra. Ai na hora nós a chamamos e falamos assim ‘a senhora conferiu a cor dele, ou a senhora está dizendo neguinho por neguinho?’ Eu sei que isso daí é preconceito, uma forma de você estar evidenciando, mas ele está tão enraizado, que ela disse, embora sendo até negra, acho dentro dessa coisa do geral, do costume”* (professora Irani).

As representações das professoras oscilam, por um lado, entre aquelas que denunciam a existência de uma “democracia racial” e a inexistência do preconceito e, por outro lado, entre aquelas que defendem a existência dessa democracia e a não-existência do preconceito racial no universo escolar. Entender o posicionamento das professoras que se colocam na defesa do mito da democracia racial é um desafio.

De acordo com Lilia M. Schwarcz (1996), falar sobre o mito da democracia racial requer entender o porque do mito virar mito, com base na própria concepção de mito, como algo que não faz sentido apenas para quem o emite, mas também para quem o recebe, mesmo que de forma re-elaborada, pois tem respaldo na realidade concreta, vivida.

Schwarcz se recusa a culpabilizar apenas Gilberto Freyre pela existência do mito da democracia racial. Ela busca respostas na definição do país, através do critério da “raça”, na mistura das três “raças” fundadoras e no desejo do branqueamento da população brasileira, cujo objetivo era eliminar gradualmente, mediante a mestiçagem, o “sangue negro”. As 135 cores levantadas pelo IBGE em pesquisa realizada no ano de 1976 ilustram a permanência desta tendência ao branqueamento.

A autora indica a necessidade de levar a sério a mestiçagem como resultado de uma teoria criada, de fato, no Brasil, a teoria do branqueamento, e não apenas apostar na falácia

do mito da democracia racial, mas “refletir sobre o mito em si, sobre o que ele tem para dizer e faz sentido o tempo todo” (Schwarcz, 1996:179), ou seja, a mistura que constitui a sociedade brasileira.

## 2.2 - A integração pelas margens: mulher, negra e professora.

Ao fazer a análise das relações entre negros e brancos no Brasil, no período de constituição de uma sociedade republicana, capitalista e competitiva, Florestan Fernandes (1978) atribuiu à escravidão ou aos “resíduos da escravidão”<sup>27</sup> a não-integração do negro na sociedade de classes.

O autor partiu do pressuposto de que, na passagem para a nova ordem social, o negro não se integrou e, com isso, foi excluído deste contexto. Isso ocorreu não em virtude de mecanismos produzidos pelo sistema produtivo capitalista, mas porque, preso ao passado escravista e inferiorizado moral e socialmente, o negro não se adaptou.

Para José de Souza Martins (1997), o conceito de exclusão é vago, indefinido e ideologicamente esvaziado, pois ao procurar explicar tudo, não explica absolutamente nada. Por isso, “*não existe exclusão*” (grifo do autor) (p.14), assim como a idéia de não-integração. O que existe é a “*inclusão precária e instável, marginal*” (grifo do autor) (p.20). Os sujeitos sociais não estão fora da sociedade, mas encontram-se em “lugares residuais” (p.26). No entanto, no mais “residual”, no mais marginal reside a força dos chamados grupos excluídos/marginalizados, que buscam constantemente alternativas de sobrevivência e possibilidades de re-inclusão, no interior da realidade que os vitima.

Assim, a “população de cor”, como designada por Fernandes (1978), se integrou ao sistema produtivo capitalista, porém, permaneceu nas margens desse sistema, buscando variadas alternativas de sobrevivência. Daí ter ocupado as posições secundárias da economia, dedicando-se às atividades braçais, domésticas, mal remuneradas e degradantes (os chamados “serviços de negro”). Estes trabalhos exigiam pouca ou nenhuma qualificação e contrastavam com aqueles exercidos por imigrantes (atividades estratégicas da economia).

---

<sup>27</sup> Florestan Fernandes (1978) considerou como “resíduos da escravidão” os aspectos “psicossociais” (valores e atitudes) assumidos pelo negro.

Devido às condições precárias de trabalho, o negro esteve exposto à vagabundagem, à criminalidade, à prostituição e tantas outras atividades moralmente recriminadas, para assegurar sua sobrevivência. Muitos tinham no corpo a sua única fonte de sustentação e de auto-afirmação, como diz a obra de Fernandes.

Dessa realidade “nua e crua”, resultou à “população de cor” os mais diversos adjetivos, os quais estereotipavam e desvalorizavam a figura de homens e mulheres negros, tais como vagabundo, desordeiro, cachaceiro, mulher-a-tôa, dentre outros. Mesmo sendo vítima o negro foi culpabilizado por sua má sorte e visto, pelo branco, como uma ameaça à moral e à segurança pública.

É importante destacar que muitos desses estereótipos ainda circulam no nosso dia-a-dia como, por exemplo, aqueles que afirmam o negro como o ladrão, o sujo, o mal cuidado, como parece demonstrar o relato da professora Elaine:

*“Em ambiente escolar eu vejo essa questão dos preconceitos, pré-conceitos, eu acho que tem muito disso, tanto da gente que lida com deficientes e com as outras crianças. Eu vejo as outras professoras ‘ah, porque aquele é negro, ele é sujo’, sendo que eu tenho alunos, que ele é negro, mas aquele negro que anda sempre perfumado, se cuida, porque é uma questão que eu também vejo um pouco de família. Entre os professores também tem essa concepção, ‘o aluno porque é negro tem que fazer negreira mesmo’, a gente vê muito isso, mesmo através de questões que são levantadas pelos professores de situações que acontecem na sala, às vezes de uma criança chamando a outra ‘ele é negro, ele rouba, ele é negro’. Tem professores que falam ‘vamos trabalhar isso, vamos tentar’, mas quando está trabalhando na escola com essa temática, em casa é complicado, porque aí vem a mãe ‘você está trabalhando com isso professora, não tem coisa melhor para se trabalhar, isso não existe mais’”.*

Um outro estereótipo também muito difundido é aquele que confere um “lugar” supostamente “natural” ao negro: nas favelas, nas periferias das cidades, nas atividades domésticas, ditas desqualificadas. Os meios de comunicação, como é o caso da televisão brasileira e das campanhas publicitárias, são os principais divulgadores desses estereótipos, desde tempos muito remotos.

Nas telenovelas brasileiras, o negro geralmente representa os papéis secundários, principalmente aqueles que o colocam no seu “lugar” (serviços domésticos). Nas novelas de época, o negro é sempre representado como o escravo ou como o vilão da história.

A observação dos primeiros momentos da Imprensa paulista no século XIX, conforme trabalho desenvolvido por Lilia Schwarcz (1987), mostra que muitos dos jornais

que circularam naquele século foram os grandes responsáveis em consolidar as representações sobre o negro, através da propagação dos mais diversos estereótipos (o negro violento, assassino, servil, submisso, desonesto, dependente, feiticeiro, suicida, bêbado, imoral, enfim, uma gama de estereótipos).

No campo publicitário não é diferente. Um anúncio de roupas infantis, veiculado pelo *Jornal do Brasil*, em 2 de outubro de 1988, comentado por Hanchard (1991), mostrou seis crianças, todas brancas, amarrando e amordaçando uma babá negra. Nesta “brincadeira de criança” todos sorriam, inclusive a babá.

Esse anúncio é ilustrativo da condição da mulher negra na sociedade brasileira, destacando e redefinindo os papéis sociais, estruturados pela diferença racial, pois “utiliza-se da dimensão simbólica, ou seja, dos aspectos comunicativos da vida real, do modo como as pessoas criam símbolos, indicadores e significantes a partir da vida quotidiana para se expressar individual e coletivamente” (Hanchard, 1991, p.23).

A posição socialmente atribuída ao negro faz, portanto, parte dessa dimensão simbólica, pautada na vida quotidiana, no “imaginário social” da sociedade racista brasileira. Esta concepção pode ser notada também nas representações de algumas das professoras entrevistadas, especialmente quando elas falam sobre a presença da professora “negra” no magistério araraquarense, numa profissão vista como não destinada ao negro:

*“O primeiro conteúdo a ser trabalhado, que eu trabalhei, foi o conteúdo ligado à questão racial, mostrando para eles a origem do racismo, porque a sociedade é racista, porque as pessoas sofrem um impacto quando vêem uma professora negra, um político negro não naquela categoria, naquela atividade profissional que foi determinada desde o período da escravidão, porque ao negro no Brasil é determinado um lugar, lugar das atividades ditas desqualificadas. Então, trabalhando essas questões haverá o momento em que eles entendam, minimamente, que você está lá por competência e que a gente consegue mesmo, nós negros conseguimos pela nossa competência” (professora Nazaré).*

*“Eles [os alunos negros] se identificam com pessoas que vão sempre estar num nível abaixo, nas profissões que nunca vão ser profissões de destaque, sempre vão estar numa situação servil, porque este é o lugar do negro imposto pela sociedade” (professora Andréia).*

*“Quando eu entrei na classe, eles acharam que eu era tudo, menos a professora, eu podia ser a servente, auxiliar, menos a professora. Ainda mais nesta área de exatas, que é raro, muito difícil” (professora Valéria).*

*“Uma senhora muito amiga minha apontou o dedo e falou para a minha filha ‘como que tua mãe dá aula se sua mãe sempre foi lavadeira e passadeira’, e a minha filha falou assim ‘ela continua lavando e passando, só que ela estudou, se formou e é professora’” (professora Maria Aparecida I).*

*“As pessoas têm bastante preconceito no sentido de achar que o negro, porque eu acho que o negro está conseguindo o espaço dele, com muita luta, mas ele está conseguindo, então as pessoas vêem o negro se posicionando bem, com uma postura boa na sociedade ou quando consegue alguma coisa, então tem pessoas que ficam assim...isso cria assim um certo desconforto. Isso a gente nota, eu noto” (professora Rosilene).*

Desses depoimentos constata-se que, apesar do “lugar” socialmente atribuído aos negros, um “lugar” que os inclui de forma degradante nas margens da sociedade, o que Martins (1997) chamou de *“inclusão precária e instável, marginal”* (grifo do autor) (p.20), muitos homens e mulheres negros, *“movem-se no interior do possível”* (grifo do autor) (p.15) e a partir daí conquistam aquelas posições que conferem um certo *status*, como é o caso do magistério e das professoras “negras” araraquarenses.

Retornando à obra de Florestan Fernandes (1978) encontramos como este autor se posiciona em relação ao mito da democracia racial. Para ele, o mito pode ser entendido como uma consciência falsa da realidade, ao difundir na sociedade brasileira a crença na existência de um paralelismo entre estrutura social e estrutura racial, fundada na ilusão da não-distinção racial entre os brasileiros, já que as oportunidades de ascensão social seriam “iguais para todos”.

De acordo com essa crença, caberia ao negro superar suas “deficiências” para que ascendesse socialmente, no decorrer do desenvolvimento do capitalismo, isentando-se, assim, de qualquer preconceito, por usufruir uma “igualdade” social e racial. Isto implica na idéia de que o “problema do negro” seria, antes de tudo, social, de classe.

As constatações feitas por Florestan Fernandes, revelam, ainda hoje, a relação direta entre estrutura social e racial, quando encontramos no discurso proferido pelo senso comum, a idéia de que o preconceito racial no Brasil cessa à medida que o negro ascende socialmente, como demonstra a interpretação da professora Terezinha:

*“O preconceito racial eu acho que está muito ligado com o problema social, financeiro. Se você é negro, mas você tem uma condição de vida boa, pode ser que o preconceito existe dentro dele, mas escondido. Agora, se você é negro e pobre, talvez você possa perceber mais a discriminação, por causa da sua raça. Eu acho que isso também deve acontecer em qualquer lugar, na escola, no dia-a-dia de qualquer ser*

*humano comum. Se você tem um nível de vida melhorzinho, financeiramente, então você é tratado um pouco melhor. Então se você é negro e pobre, então você está ferrado, me desculpe a linguagem, mas eu acho que é isso daí. Pode ser que no meu caso, o meu pai era pobre também, mas não aquele paupérrimo. Meu pai era ferroviário, não ganhava tão bem, mas a gente andava arrumadinho, tinha uma casinha mais ou menos arrumadinha, então talvez por isso. Se fôssemos mais pobres, de pé no chão...A gente teve condições pra estudar, meu pai fez questão que a gente estudasse, nem todos os meus irmãos estudaram, mas porque não quiseram, então meu pai falou 'eu faço sacrifício pra vocês estudarem, porque eu não quero ver vocês depois lavando banheiro', porque o negro só servia pra isso, pra trabalhar de doméstico, fazer serviços mesmo. Então meu pai, por causa disso, quis que a gente estudasse, justamente pra não ter que fazer esse tipo de trabalho, sabendo que a gente ia mesmo carregar essa marca, porque é negro, acho que ele falou 'deixa eu alivia' e quis que a gente tivesse um estudo".*

Do mesmo modo, o depoimento da professora Irani é representativo do tratamento dado à questão racial, a partir da estrutura social de classe:

*"Eu analiso a questão racial, como a questão da mulher, de algumas minorias, inserida num contexto maior que é o da luta de classes e o que eu percebo hoje é que as escolas, os professores, os coordenadores, a gente tem uma preocupação maior hoje, com um material de trabalho, no sentido da gente não perpetuar essas questões, de colocar a mulher, o negro, numa situação desfavorecida. Hoje existe uma preocupação maior que eu senti, do que quando ingressei nos anos 80 não era tão latente, acho que isso é fruto de toda uma luta. Agora, particularmente eu diria assim, eu tenho um trabalho que passou pelo sindicato, de professor tudo, num contexto maior, o da luta de classes, claro que em nenhum momento desqualificando ou menosprezando a luta do negro, da mulher, mas eu sempre tive uma luta mais geral, eu acho que esta é latente, na minha opção de trabalho eu acho que ela é primordial".*

No tocante à relação entre "raça" e classe, Oracy Nogueira (1985) se opõe à idéia de que é apenas "a classe e não a raça que determina a adoção de atitudes subordinadas ou superiores entre indivíduos específicos nas relações face a face" (p.37). Para o autor, "ainda que o preconceito racial extravase ao de classe, os efeitos de ambos convergem na opressão da maioria da população de cor. Assim, a iniquidade nas relações raciais somente será eliminada à medida que o for da estrutura social em geral – das relações entre classes e sexos" (p.26).

Paralelamente ao discurso preconizado por Florestan Fernandes (1978), está o discurso das organizações negras dos anos 40 e 50, representadas pelas antigas lideranças paulistas do período anterior e pelos jornais *Alvorada*, *O Novo Horizonte*, *Senzala* e pela

*Associação Cultural do Negro*. Estas lideranças, presas às reivindicações antigas concentram suas atenções no resgate da moral do negro e na luta pela educação.

No Rio de Janeiro, entretanto, as reivindicações foram mais ambiciosas. Procurou-se, nos anos 40 e 50, “adestrar gradativamente a gente negra nos estilos de comportamento da classe média e superior da sociedade brasileira” (Maués, 1991:123), tendo-se como instrumento de luta e de redefinição da imagem/identidade do negro, o Teatro Experimental do Negro (TEN)<sup>28</sup>, cujo representante mor foi Abdias do Nascimento.

A proposta da organização negra carioca resumiu-se na tentativa de mudança interior do negro, de sua mentalidade “deficiente”, própria dos resquícios da escravidão e do “primitivismo africano” (visão preconceituosa do negro contra o negro), a partir da elevação cultural. Contraditoriamente, o negro deveria valorizar-se como negro, aderindo aos padrões brancos de comportamento.

Observa-se que tanto os discursos das organizações negras da década de 30, quanto os das décadas de 40 e 50 estavam em sintonia com os discursos acadêmicos de cada período, ao enfatizarem a democracia racial e o branqueamento, e, ainda, a redenção do negro, por meio da educação e da ascensão social.

O depoimento da professora Maria Aparecida I se aproxima do discurso das organizações negras paulistas daquele período, no que diz respeito ao destaque à redenção do negro mediante a educação:

*“No meu entender nós devemos resgatar o negro que está lá embaixo e trazê-lo para cima. A minha maior tristeza é saber que eu tento, luto com pessoas na periferia da cidade pra que vão estudar, vão aprender alguma coisa melhor e as pessoas balançam o braço e dizem ‘eu sou pobre mesmo, eu não saio desta vida’, mas eu luto pelo meu espaço, porque eu como negra, sozinha, porque eu já vou falar mais uma coisa pra você, eu fui abandonada de pai e mãe tinha 9 meses de idade, aí eu fui criada por brancos, italianos. Mas eu lutei, eu era empregada doméstica, namorava um jovem negro, casei com esse jovem negro, mas eu e ele juntos, nós lutamos para chegar no ponto que estamos agora, pra ter a nossa casa, pra eu ser formada. Ao mesmo tempo que eu tento resgatar o negro, através das comunidades negras que nós abrimos em Araraquara, buscar o negro, levar o negro para a universidade, dar aula particular, dar aula fora da escola, aula sem ser cobrado, aula de reforço escolar, e o negro balançando o braço e dizendo ‘eu não vou ser igual a senhora não, imagina!’. Isso me machuca. Como não vai ser como eu?”*

---

<sup>28</sup> O Teatro Experimental do Negro tinha por objetivo ser o representante de uma elite negra pensante e dirigente, a chamada “intelligentzia negra”.

A proximidade deste depoimento com o discurso das organizações negras, que vê a educação como meio de ascensão social e de redenção moral do negro, se torna possível, pois passado e presente, como aqui se evidencia, se encontram em constante diálogo.

### **2.3 – A escola: ação pedagógica e conflito.**

O que importa, aqui, é ressaltar que como instituição da sociedade, a escola não fica imune aos efeitos perversos do racismo, especialmente ao assumir seu silêncio e seu caráter dissimulador. O “racismo silenciado”<sup>29</sup> brasileiro é evidente quando constatamos que, apesar de ocorrerem inúmeras situações constrangedoras para o negro no cotidiano escolar, ele não é colocado em debate e muito menos constitui uma preocupação dos projetos pedagógicos e da prática pedagógica da maioria dos professores.

É este o cenário das vinte e oito escolas da rede estadual do ensino público de Araraquara, conforme demonstram os seguintes relatos:

*“Não, uma discussão sobre o assunto a gente não tem. Não se fala muito. Acontece alguns casos, que a criança na sala de aula chama o outro de macaco, mas aí eu vou, não vou me confrontar com ela, chego, converso, costumo dizer a ela ‘ah, mas eu não estou vendo macaco na sala de aula, aqui não há macacos, somos todos seres humanos, apesar da cor, há brancos, há negros, eu sou negra, você é branco, mas somos todos seres humanos. Aí fica resolvido e aquele tipo de coisa não volta a acontecer” (professora Wanda).*

*“A maioria das escolas por onde passei não tocam neste assunto, foi muito raro falar sobre negro, problema racial, eles fogem do assunto, eles não querem comentar não” (professora Rosângela II).*

*“Eu acredito que nas escolas não se faça, nas escolas que eu tenho passado, não tenha sido feito um trabalho assim, um trabalho contínuo, em que tenhamos discutido entre nós professores, alguma coisa pra ser feita. Eu acho que as escolas não estão bem posicionadas com relação ao preconceito” (professora Terezinha).*

A necessidade do debate sobre o racismo no universo escolar, mediante a elaboração de projetos pedagógicos para nortear a prática dos professores, ganha legitimidade ao considerar a escola como um espaço sociocultural, um espaço de relações sociais em contínua construção, ora marcadas por conflitos, ora por negociações entre

“sujeitos sócio-culturais” (Gomes, 1999; Teixeira, 1999), alunos e professores, definidos por diferenças de gênero, de raça/etnia, de classe social e, sobretudo, por experiências de vida singulares.

Para Juarez Dayrell (1999), “analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadoras e trabalhadores, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (p.136).

Sob esta perspectiva, analisar o papel das professoras “negras” em atividade nas escolas de Araraquara como sujeitos socioculturais e suas relações no universo sociocultural da escola, significa dar visibilidade aos conflitos, às dificuldades, às incertezas, aos erros e acertos no tratamento dado à questão racial, observando a maneira como cada uma age, sente, percebe, compreende, interpreta e significa a realidade racial e cultural que vivencia no interior da escola.

Antônio Sérgio Guimarães (1995/1996) fala sobre o recente anti-racismo brasileiro, verificável no discurso de um novo senso comum, para o qual o racismo é algo existente, discutível e condenável. Em contrapartida a esse novo discurso anti-racista, está o contra-discurso conservador que, com base em crenças já arraigadas no *ethos* social brasileiro, inibe a ação efetiva do primeiro.

Guimarães (1995/1996) nota que “os esforços da argumentação anti-racista no Brasil concentram-se em quatro pontos básicos, todos visando quebrar a invisibilidade do racismo: negar a igualdade de oportunidades entre brancos e pretos; evidenciar as desigualdades raciais de renda, emprego e educação; denunciar o tratamento diferencial de brancos e negros pela polícia e pela justiça; denunciar a imagem de subalternidade e de inferioridade social do negro. O contra-discurso conservador, por sua vez, apóia-se em três pontos: reafirmar os ideais de igualdade formal perante a lei, não aceitando qualquer tipo de discriminação positiva do negro; explicar as desigualdades raciais existentes a partir de

---

<sup>29</sup> Expressão utilizada pelo antropólogo Kabengele Munanga (1996).

diferenças econômicas; associar a imagem negativa do negro, assim como a persistência de estereótipos, ao desempenho social inferior do próprio negro” (p.92).

É com base no discurso anti-racista e no combate ao contra-discurso conservador que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental foram elaborados pelo Ministério da Educação. Houve pressão de movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, para incluir o debate sobre a diversidade étnico-racial e cultural existente na escola, no interior do currículo.

Esse debate foi incorporado nos PCN e consta do conjunto de temas que formam os chamados Temas Transversais<sup>30</sup>: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural. A discussão sobre a diversidade étnico-racial e cultural tem como objetivos gerais: a) a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural; b) o conhecimento e o respeito pela diversidade do patrimônio étnico-cultural brasileiro; c) o reconhecimento da diversidade étnico-cultural como um direito dos povos e dos indivíduos; d) a valorização das diversas culturas presentes na constituição do Brasil, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira; e) o desenvolvimento de uma atitude de empatia e de solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação; f) a valorização do convívio pacífico e criativo com os diferentes componentes da diversidade cultural (Brasil, 1998).

Devido aos objetivos dos PCN a pluralidade cultural faz parte dos conteúdos a serem trabalhados pelos (as) professores (as). Cabe lembrar que o racismo, o preconceito e a discriminação racial constituem uma das várias vertentes de discussão da Pluralidade Cultural, em virtude da abrangência dos objetivos acima pontuados:

*“Por todas as escolas que eu passei como professora, a gente aborda esse assunto porque está dentro do programa<sup>31</sup>, na programação está que temos que discutir sobre a discriminação, tanto racial como outros tipos de discriminação, então ela também entra” (professora Luzia).*

*“Eu posso falar pela minha escola. Lá eles trabalham com vários projetos e dentro destes projetos surge também a questão racial, mas eu acho que ainda está muito superficial, porque eles passam assim ‘tem que falar sobre isso’, consta da LDB, dos*

---

<sup>30</sup> A opção pela transversalidade na discussão sobre os conteúdos abordados pelos Temas Transversais, dentre eles a diversidade étnico-racial, implica que estes conteúdos devem ser trabalhados pelas áreas convencionais do currículo (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, etc), paralelamente ao ensino dessas disciplinas específicas.

<sup>31</sup> Entenda-se como programa, os PCN.

*temas transversais. Não existe a preocupação em aprofundar esta questão, porque na minha escola, eu estou falando pela minha escola, o número de crianças negras é irrisório, muito, muito pequeno” (professora Eva).*

*“Eu trabalho, não sei se é porque eu pertencço à raça, mas não é um trabalho que eu faço continuamente, mas quando surge a data da libertação dos escravos, mas não é uma coisa assim que eu faço constantemente, apenas em determinados momentos. Mas dentro também do que a gente está sempre conversando com o aluno, um monte de assuntos transversais, então a gente fala também sobre preconceito de raça, de religião, então a gente precisa conversar” (professora Terezinha).*

*“Os Temas Transversais a gente tem que trabalhar em sala de aula, então a gente aproveita, racismo, sexualidade, drogas, eu fiz um projeto pra trabalhar os valores, trabalhando os valores você está trabalhando tudo, mas um trabalho só com o racismo não trabalho, vai surgindo o assunto eu vou trabalhando” (professora Odete I).*

*“Na escola pública o que eu percebo é assim, que dentro dos chamados Temas Transversais você discute todos os problemas sociais, dentre eles a questão racial. Esse é um trabalho que aqui nesta unidade é feito conjuntamente, discutimos textos, que recebemos atualizados dos possíveis problemas, mesmo os alunos apresentam. Um aluno apresentou que a mãe processou o dentista por chamá-la de negra, ou que teve problemas num prédio que trabalha de síndico e assim fatos reais, a gente abre discussões, trabalha com dados, volta na história, toda a história de libertação, entre aspas, sobre o processo de escravidão no Brasil. Agora, esse trabalho não é dissociado, é um trabalho que a gente busca fazer contínuo, porque é uma realidade presente e não é trabalhado só a questão do negro. Por exemplo, eu deixei os Temas Transversais pra ser trabalhado no final do ano e tentei englobar em um texto só, e a gente está discutindo que você não é discriminado pelo fato de ser negro, também, mais a condição social, a questão do baixo salário, da desigualdade, e aí você tem toda uma discriminação entre homens e mulheres. Os alunos já percebem que o salário da mulher é inferior ao do homem e quando é mulher e negra é pior ainda, são dois pontos pra se discutir” (professora Odete II).*

*“A gente fez um projeto sobre a cultura, o respeito entre as culturas, a questão étnica. Eu me lembro que nesta época eu trabalhei o candomblé com os alunos, a religião do candomblé. Então quando surge alguma oportunidade, você vê que a escola procura fazer alguma coisa, mas não é sempre, não é uma coisa específica. Nesta escola o assunto não foi tratado em virtude de casos do cotidiano, os professores acharam melhor, mesmo por que agora tem os PCN, pluralidade cultural dos PCN, então a escola achou melhor a gente trabalhar as várias raças, várias culturas e trazer para os alunos” (professora Rosilene).*

De acordo com estes relatos, a temática racial é trabalhada em decorrência das exigências dos PCN, no entanto, esse tema não constitui o centro do debate, pois geralmente é tratado de forma pouco aprofundada. No entanto, é importante destacar que o tema transversal pluralidade cultural, embora não trate, especificamente, da questão racial,

representou o primeiro passo para que esta questão viesse a ser discutida na prática pedagógica de vários professores e professoras.

Cabe, ainda, destacar que os PCN enfatizam a necessidade de um professor capacitado para desenvolver os conteúdos e alcançar os objetivos propostos, porém, não fornecem uma metodologia para orientar o trabalho deste professor. Então, como trabalhar a pluralidade cultural, especificamente a temática racial, se na maioria das escolas araraquarenses não encontramos a preocupação e a reflexão necessária para esse fim?

Regina Pahin Pinto (1999) analisa os PCN e a formação de professores e indica a dificuldade destes em lidar com as situações que ocorrem em razão da diversidade étnico-racial, já que “posicionar-se perante as diferenças étnico-raciais ou abordá-las na escola não é uma tarefa fácil, dada à carga ideológica de que se reveste essa questão e à multiplicidade de crenças arraigadas subjacentes à sua percepção” (p.207).

Devido a essa dificuldade, o trabalho com a questão racial, na maioria das práticas pedagógicas (é claro que toda regra tem sua exceção), não é realizado com o objetivo de demonstrar as origens do racismo, das teorias racistas e de suas conseqüências para a vida da população negra, buscando desconstruir a “multiplicidade de crenças arraigadas” no *ethos* da sociedade brasileira.

Esse trabalho, geralmente, enfoca a mistura das três “raças” e culturas, destacando os diferentes fenótipos da população brasileira e alguns dos aspectos de uma possível cultura negra, como é o caso do candomblé. E, ainda, a concepção humanística e religiosa, de que “todos somos seres humanos e iguais perante Deus”. Vale a pena lembrar que este tipo de abordagem atua na reprodução das concepções racistas e dos estereótipos, instituídos e atribuídos, socialmente, ao segmento negro da população.

As variadas metodologias utilizadas pelas professoras “negras”, aqui consideradas, mostram as dificuldades em se trabalhar a temática racial, principalmente por ser um trabalho solitário, pois não está articulado a nenhum projeto da escola.

A falta de preparo para o tratamento da questão racial é visível no constrangimento de algumas professoras ao discutirem essa questão na presença de alunos negros. Além do constrangimento há, ainda, o temor e receio em abordar um tema tão delicado e que requer uma “competência”:

*“No momento em que discuto a escravidão, fico constrangida diante da presença de alunos pretos. Vejo as atuais desigualdades sócio-econômicas como um tipo de escravidão, e digo que não só o negro está sujeito a ela, tentando amenizar os constrangimentos que o assunto provoca nos alunos. Tenho essa preocupação, pois quando era estudante me sentia visada e constrangida, por isso tenho a sensação de que o aluno negro não se sente à vontade diante deste tema, parece que o assunto está diretamente relacionado a ele. Passo por este tema rapidamente para não inibir este aluno, já que são poucos dentro da sala de aula. Dependendo da classe discuto um pouco mais a realidade quanto à discriminação, especialmente nos postos de trabalhos” (professora Irene).*

*“Olha o que eu vejo, não só aqui, mas em qualquer escola, que é um assunto tão delicado, que todo mundo tem medo de tocar nele, medo por este motivo que eu te falei, porque qualquer coisa ‘racismo dá processo’, qualquer coisa que você deslizar, praticar alguma coisa mesmo inconsciente, pode levar a um trauma profundo ou até ao processo” (professora Raquel).*

*“Eu acho que no fundo, se você falar sobre a questão racial na sala, tem certos assuntos que você tem que saber como abordar, porque você tem que estar preparado pra isso, e se você não tem competência de trabalhar este assunto e fazer de uma maneira errada, então eu acho que é melhor fazer de uma maneira que abrange todos, e não pra você, porque eu acho que aquele que está precisando ele vai se ligar” (professora Rosilene).*

A “fábula das três raças” e a mistura das culturas africana, portuguesa e indígena, responsáveis pela formação de uma “cultura brasileira”, como é propagada pelo imaginário social, torna-se a matéria-prima utilizada na elaboração das práticas e dos projetos pedagógicos de algumas de nossas professoras “negras”:

*“Eu geralmente espero surgir o assunto, pois nas várias escolas tive problemas de uma criança xingar a outra, não me refiro só ao negro, porque eu acho que a gente não é transparente, nossa cor. Então começo trabalhar por aí quando uma começa xingar a outra ‘oh, neguinha, neguinha fedida’, isso em boca de criança parece que é normal. Em primeiro lugar eu faço que ela se olhe no espelho, principalmente agora que tem material, e eu pergunto à criança se ela é transparente, se a outra tem a cor preta como ela fala, talvez se ela fosse transparente a gente ia poder estudar melhor. Aí a criança pára um pouquinho, pensa e aí a gente começa a trabalhar o racismo, a cor em si. Porque eu não chego a falar com elas o negócio de raça, por causa do nível da criança, então eu procuro levar elas a pensar a respeitar qualquer um que esteja dentro da sala de aula e eu tenho conseguido. Eu tenho conseguido neste sistema, fazendo com que a criança pense, avalie, se realmente na família dela não tem ninguém, se ela sabe a cor do sangue que está correndo. Então, consigo com que a criança pense. Então é difícil trabalhar e se você colocar palavras complicadas nesta faixa de idade, continua a mesma coisa. Eu trabalho muito desta forma, fazendo que elas tragam as origens delas de casa, na própria família. Mas que é difícil é” (professora Maria Joana).*

*“Eu tento explicar que temos diferenças, porque elas falam através dos sinais: ‘olha o preto, aquele lá é preto’, daí eu falo ‘não vejo diferença’, daí eu explico, trabalhei muito com a árvore genealógica em ciências, aquela coisa que a gente vem trazendo pra família, eles trazem fotos. Eu tinha uma aluna que era bem loirinha e a avó era negra dos olhos verdes, então nós fomos buscar, as crianças não acreditaram e assim a gente foi trabalhando. Os professores de 2.ª série tem trabalhado muito assim, trazendo as origens, eles vão descobrindo, são várias questões de diferença que vão sendo descoberta (professora Elaine).*

*“Este ano nós temos um projeto aqui na escola que se chama Projeto Metamorfose: educar para transformar. A primeira coisa é fazer com que o ser humano perceba que não são todos os valores que ele recebe, que são os valores verdadeiros. Segundo, a valorização do eu, quando ele passa a se valorizar, sendo branco ou negro, sendo gordo ou baixo, quando ele passa a valorizar ele mesmo, então ele não vai ter problemas, porque ele vai estar respeitando o próximo também, trabalho com a auto-estima. Terceiro ponto, respeito com o ambiente, trabalhando o ambiente você está trabalhando o respeito ao ambiente de trabalho, respeito ao ambiente que você vive. Então, você tem os seus valores e não deixando se influenciar, principalmente, pelas culturas estrangeiras, então a gente está valorizando a cultura brasileira, essa gincana que a gente vai fazer é em cima disso, resgatando a cultura brasileira, resgatando as danças, as lendas do nosso folclore, resgatando tudo que o nosso povo, que é um povo muito heterogêneo, são várias etnias, são pessoas de vários lugares do mundo que formam o povo brasileiro. Então, trabalhar com isso, e aí a partir disso levar o aluno a se valorizar, valorizar os outros, valorizar o ambiente e ter o seu conceito de vida e não ficar recebendo tudo que a mídia oferece” (professora Núbia).*

*“Começo a falar das misturas, porque na História você tem muito que puxar pra essas coisas, porque você trabalha o tempo todo isso, de 5.ª a 8.ª você trabalha mais colonização. Em História você está o tempo todo com essa ligação dos indígenas, dos negros, dos imigrantes. Eu acho que uma maneira de trazer é essa, é falar desta maneira, claro que há outras, mas aí teria que ter uma conjunção da escola, talvez não só em datas, mas uma coisa constante, mas se sabe que é difícil, e é cada um na sua área” (professora Jussara).*

O discurso da militância negra que contesta a comemoração do dia 13 de maio, visto como uma falsa liberdade e que reverencia Zumbi dos Palmares como o herói negro no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, é mais um dos instrumentos empregados nos debates sobre a questão racial nas escolas:

*“Agora dia 20 de novembro é o FECONEZU, que é o Festival Comunitário Negro Zumbi, então a gente trabalha com projetos na escola, então cada mês trabalha-se uma coisa. Agora em 1.º de novembro, eu vou começar a trabalhar a questão do negro, a questão racial, o preconceito com eles. Então eu já conversei muito com o pessoal, eu sou assim muito aberta com eles, então eu já falei sobre o Zumbi com eles, sobre a falsa história da princesa Isabel, o falso Descobrimento do Brasil, todas essas coisas” (professora Rosângela I).*

*“A escola em si não trabalha, pelo menos em todas as escolas que eu passei não trabalham, a não ser que haja um professor negro que se interessa pelo dia da Consciência Negra, então a partir daí é feito todo um trabalho, como foi feito na escola X, porque lá também tem várias professoras negras, excelentes professoras, são todas grandes amigas minhas, que faz um trabalho super legal, são pessoas muito boas que trabalham mesmo essa parte racial. E nas outras escolas não, eles passam batido, então se alguém faz algum trabalho é o professor na sala de aula. Fala-se assim ‘hoje é o dia da Consciência Negra, vamos fazer um trabalho, um cartaz’. Eu vou fazer este ano, eu vou chocar a escola, porque não se fala nisso, do preconceito. Então eu estou só esperando, estou colhendo material, tenho um monte de material e no dia eu vou fazer cartazes, vou colocar no pátio, na sala de aula, fazer aquela exposição, é um projeto. Eu quero ver aí se vai haver um choque, se eles são fachada ou se eles são racistas, aí eu vou perceber, porque até agora não deu pra perceber, porque eu cheguei este ano nesta escola” (professora Ivani).*

*“O único momento que eu sei que os professores trabalham com a questão racial é em novembro, o dia 20 de novembro é o dia de Zumbi, então tem alguns professores de História que são negros e trabalham, porque os outros não, os outros nem lembram disso. Só o negro que quando está numa escola e vai chegando o 20 de Novembro, então ele já faz um projeto, põe na parede, num painel. No meu dia-a-dia nunca fiz um trabalho especificamente para o negro. O que eu fiz no Brasil 500 anos, fiz uma coreografia sobre a África, porque eu dou Educação Física, então eu montei um grupo de dança, de dança africana” (professora Ana).*

*“E a gente trabalha também o dia 20 de novembro, faz um trabalho através de projetos, negros que se destacaram, negros que são gente boa, mas que infelizmente são marginalizados por causa da cor, e sempre a gente fala sobre a pobreza” (professora Neli).*

O apelo aos princípios humanísticos e religiosos representa mais uma das alternativas para se trabalhar a temática racial, especialmente diante dos conflitos estabelecidos entre os alunos, em suas relações cotidianas:

*“Eu até costumo brincar com as crianças quando elas xingam umas às outras ‘neguinho, macaco’, eu sempre falo pra elas a parte do sangue, que a pele não resolve nada, somos seres humanos, temos boca, nariz, a gente fala, então qual é a diferença? É a cor da pele? Então sempre falo pra elas que se a gente se cortar, não vai sair sangue azul, nem sangue verde, o sangue vai sair da mesma cor. Eu coloco um pouco a religião nisto, que Deus quando criou toda essa parte, todo o universo, o mundo, ele colocou as pessoas pra viver com amor, com amor ao próximo, então eu tento colocar assim” (professora Walderês).*

*“Eu presenciei uma discriminação de criancinhas pequenas, meninas branquinhas, que brigavam dizendo que não iriam sentar perto de uma negrinha. Aí eu tive que usar da psicologia para mostrar a elas, que de repente ao chegar no paraíso, no céu, seria um Deus negro. Ao seu lado também estaria sentado Jesus, pela fotografia ele é branco, mas no céu nunca se sabe se ele seria branco ou negro, sendo filho de Deus,*

*naturalmente ele seria negro. Branquinho ia ser São Pedro, com aquela barba” (professora Maria Aparecida I).*

*“A semana passada na minha classe, eu tenho um aluno negro e as crianças o chamam de Saci Pererê, aí eu quebrei na hora. Eu trabalho muito os valores amor, amizade, solidariedade, o amor ao próximo, Deus, então eu perguntei a eles ‘quem ama a Deus?’, todos ergueram as mãos ‘se Deus fosse negro, vocês também chamariam de Saci Pererê?’, eles chegaram a ajoelhar e pedir perdão pro menino. Esses valores eu trabalho desde o início do ano, eu não trabalho religião, eu trabalho Deus, o amor ao próximo, o evangelho, amar a Deus sobre todas as coisas, amai o próximo como a si mesmo, porque as crianças vêm com uma desestrutura familiar, falta de amor, então eu trabalho o amor, amar ao próximo. Então aconteceu isso na minha sala, e hoje não chamam mais o aluno de Saci, pois independente de ser negro ou não é filho de Deus, e é irmão deles. Você tem que estar sensível e perceber e deixar as crianças também sensíveis, elas tem que perceber, então ela tem que ter valor, o que é de Deus, o que não é de Deus, o que faz mal a sua saúde física, mental e social e do seu desenvolvimento como cidadão. Eu faço o resgate todo início de ano e graças a Deus quando chega o final do ano a semente que foi plantada eu tenho certeza que dá frutos” (professora Marli).*

*“Uma certa vez um aluno chamou o outro de gordinho e o outro de pretinho. Então, ‘eu sou o gordinho e você é o pretinho’, mas eu tive que interferir e coloquei que tanto os gordinhos quanto os pretinhos, perante Deus somos todos iguais e que não deveria haver essa distinção de raça, de cor, de distinção social, porque lá nós somos uma família. Eu trabalho assim mais no sentido família, porque a escola é a continuação do lar, e eu sempre tento trabalhar esse lado” (professora Geni).*

A professora de História Maria Helena procura desmistificar a crença na existência de uma “raça superior” e de uma “raça inferior”, difundida pelo nazismo, e, para isso, se apropria do discurso religioso:

*“Em sala de aula sempre têm os alunos, em que o próprio aluno discrimina o colega com apelidos, então a gente sempre fez um trabalho para elevar a raça negra como uma raça igual a todas as outras raças, eu sempre citei a situação de Hitler quando ele quis purificar a raça ariana, então só os loiros de olhos azuis é que tinham valor e quando ele fez barbaridades. Então a gente sempre procurou colocar que todos somos iguais, utilizando até a religião, que coloca que somos todos iguais, que somos todos irmãos”.*

As várias tentativas de abordagem da temática racial no universo escolar evidenciam a dificuldade da maioria das professoras em tratar a questão em sua prática pedagógica. Por esse motivo, muitas dessas professoras procuram retirar da escola qualquer tipo de responsabilidade diante da problemática racial, e a transferem para a família do (a) aluno (a) negro (a).

Segundo essas professoras, os constrangimentos raciais vividos pela criança negra ou até mesmo pela professora “negra” ocorrem em virtude da própria postura da criança ou da professora, uma atitude que vem de casa:

*“Vem da família, se as crianças já tem uma certa postura que vem de casa, mas eu acho que a pessoa já vem não gostando de si própria, porque quando a pessoa já vem gostando de si própria, independente se ela é branca, preta, ela vai se dar bem, mas é isso que não é trabalhado em casa, depois acham que compete à gente tirar. Se fizessem um trabalho em casa com a auto-estima dela, mas não vem. Então se você for analisar também, as professora negras<sup>32</sup>, elas também já chegam com um certo receio, depois que elas vão se acostumando, elas já entram com um certo receio e a gente nota” (professora Maria Joana).*

*“Coisas que dizem que tem que ser trabalhado na escola, acho que tem que ser trabalhado primeiro na família, eu acho que a família é a célula mãe de tudo, acho que está tudo ali em todas as questões. Então eu acho que se deixou muito de lado a família em todas as questões, quando lá atrás a família era a principal escola, a primeira escola, o período central em que se trabalhava com a criança, hoje é a creche, a televisão ou a escola, quando volta pra casa, volta com os mesmos problemas, os mesmos vícios que tem e que os pais tomam conhecimento e eles esquecem tudo que aprendeu fora de casa, porque lá em casa a massificação é maior. A escola da maneira dela, defasada, ela faz a parte dela, umas melhores, outras piores, mas todas fazem, como a creche e outras instituições fazem. O que é difícil é levar tudo isso a bom termo, e juntar tudo isso num mesmo consenso, que é o bem-estar da criança, a gente tenta selecionar da melhor maneira possível o que ensinar, a melhor época para ensinar a criança, mesmo no sentido social, mesmo no sentido de estudar o racismo, através de vídeos, livros infantis, jogos, a socialização entre as crianças e como fazer tudo isso. Só que o que eu estou tentando passar pra você é que a família tem esse discurso e passa isso pra criança, pra gente conseguir desfazer é difícil, é difícil, porque o que o pai e a mãe fala, o discurso do pai e da mãe é mais forte de todos” (professora Raquel).*

*“A família já introduz nele que ele é daquele jeito porque é negro. Assim, ele vai pra escola de qualquer jeito e lá as pessoas o vêem desta maneira ‘ele é negro, ele é largado, então ele vai sentar sempre na última carteira” (professora Elaine).*

Irene Barbosa (1978), acredita que haja um despreparo da maioria das famílias negras (“famílias organizadas”)<sup>33</sup> em relação às situações de preconceito e discriminação, devido a sua própria condição racial e, por isso, assumem diferentes tipos de orientação durante o processo de socialização de suas crianças.

Há famílias que não prepararam suas crianças para enfrentar tais situações, retardando ao máximo o aparecimento dos problemas raciais e, assim, agem como

---

<sup>32</sup> Para a professora Maria Joana, negra é sinônimo de preta, ao se referir às pessoas mais escuras que ela.

“cápsulas protetoras”.<sup>34</sup> Outros pais preparam seus filhos para enfrentar o problema, orientando-os a ter uma atitude de acomodação, ou seja, os ensinam a aceitar o jogo imposto pelo branco sem desafios, sendo tolerantes e superiores para não se magoarem, o que pode levar à aquisição de um sentimento de inferioridade étnica e social. Existem, por fim, aquelas famílias que estimulam seus filhos aos estudos, vendo nestes a única alternativa de ascensão e respeito.

Elizabeth Aparecida Pinto<sup>35</sup> (1994) fez a crítica à categoria “famílias organizadas”, utilizada por Irene Barbosa como referência à obra de Florestan Fernandes, que classificou as “famílias negras em anômicas, integradas e não-integradas, organizadas e não-organizadas, considerando que até mesmo as famílias negras organizadas estavam longe do padrão de normalidade das famílias brancas” (p.17). Segundo a autora, Barbosa se apropriou desta categoria de forma a-crítica, em plena década de 80, contribuindo para sua reprodução entre os próprios negros, que buscavam o padrão branco.

A escola, assim como a família, é um espaço de socialização, onde as crianças tomam maior consciência dos problemas raciais ao vivenciarem situações concretas e contraditórias. Desse modo, não é possível isentar a escola de suas responsabilidades e nem mesmo a família. Não podemos desconsiderar que a criança negra já traz para a escola uma opinião formada sobre sua condição racial, adquirida em casa ou no contato com o discurso do senso comum mais geral.

No entanto, essa opinião que a criança traz de casa pode ser questionada e reformulada. A criança deve ser estimulada a relativizar seus conhecimentos, a criticá-los e a compará-los, mediante discursos diferentes daqueles com os quais teve contato. Este papel mediador pode também ser feito pela escola.

Eliane Cavalleiro (2000) afirma que “a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar, vai possibilitar outros modos de leitura do mundo” (p.17).

---

<sup>33</sup> Qualificação dada por Irene Barbosa às famílias negras com as quais trabalhou.

<sup>34</sup> Expressão usada por Barbosa (1978).

<sup>35</sup> Representante do grupo negro Geledés – Instituto da Mulher Negra.

Por fim, a problematização da questão racial é vista por algumas professoras, a minoria, como algo intrínseco a sua prática pedagógica, apesar de não desconsiderarem a complexidade do tema:

*“Na relação com os alunos, eu trabalho muito essa questão e trabalho muito a questão da auto-estima dos alunos em geral e, especificamente, do aluno negro. Agora, na relação professor-professor, toda vez que eu percebo que há na fala, nos discursos das pessoas essa questão do preconceito, essa questão do racismo, eu procuro estar discutindo, estar tentando mostrar a realidade pras pessoas, é assim aquele processo de reeducação mesmo, porque eles não têm uma preparação suficiente e também não têm vontade, uma vontade de estar tendo essa preparação, esse conhecimento pra poder trabalhar com os alunos. No meu dia-a-dia, mesmo não tendo um caso específico eu trabalho com essa questão racial, estando disposta a estar trabalhando com esse problema, que é um problema que não foi criado por mim, não foi criado por meus antepassados, mas faz parte de uma estrutura que continua até a atualidade. Então, sempre me mostrando, assim, muito segura do meu papel na sala de aula. Como eu estava dizendo, em muitas escolas, em muitas classes, o primeiro conteúdo a ser trabalhado, que eu trabalhei foi o conteúdo ligado à questão racial, mostrando para eles a origem do racismo, porque a sociedade é racista, por que as pessoas sofrem um impacto quando vêem uma professora negra, um político negro ou uma pessoa que não está naquela atividade profissional que foi determinada desde o período da escravidão. Então, trabalhando essas questões até o momento em que eles entendam, assim, minimamente, que você está lá por competência e que a gente consegue, nós negros conseguimos pela nossa competência.... Mas, é uma mudança de mentalidade, eu não acho que é um processo, por mais que a gente trabalhe com esta questão, é um processo assim longo, um processo que você tem que estar trabalhando cotidianamente, porque implica você desmistificar o que está lá muito arraigado, que foi passado de geração em geração. É uma desconstrução que você faz em cima de uma construção racista, de exclusão, de marginalização” (professora Nazaré).*

*“Não há nenhum projeto, nenhuma proposta específica da escola pra trabalhar essa questão. Eu trabalho, porque além de fazer parte da minha disciplina, já é uma tendência natural minha, porque já trabalhava com isso antes... Eu procuro aplicar muito à minha disciplina, com relação ao nível de vida, como está distribuída a população, que é o oficial, e paralelamente a gente procura através de debates, discussões, vê como eles encaram a questão do negro e a questão do preconceito” (professora Andréia).*

*“Como nós temos uma quantidade de professoras negras nesta escola, no começo até que não se trabalhava tanto a questão racial, depois começamos a trabalhar com essa questão, porque você presencia certos fatos, você sente na pele, então é um assunto que tem que ser trabalhado. Então tanto eu quanto a Rosângela trabalhamos com a questão racial tanto com o grupo de professores como também na própria sala de aula. Como se fala tanto na pluralidade cultural, onde se trabalha com outros tipos de cultura e raça também, a gente trabalha essa questão especificamente com a raça negra, nós, enquanto sentimos na pele isso. Outras professoras também têm*

*cabeça aberta pra trabalhar esse tipo de situação, mesmo sem ser negras” (professora Regina).*

*“Então todas essas coisas eu conto pros meus alunos, como o caso de um amigo nosso da polícia, que foi parado porque era negro. Meu irmão já teve que chamar minha mãe pra confirmar que ele morava aqui mesmo. Tem muita coisa que a gente acaba passando pra eles, eu tenho muita coisa da minha realidade que eu passo pra eles. A gente troca, eles contam a deles e eu acabo passando a minha pra eles” (professora Rosangela).*

Como observamos, a abordagem da temática racial nas escolas de Araraquara é um desafio para a maioria das professoras “negras”. As dificuldades no tratamento da temática são expressas pelas inúmeras metodologias por elas utilizadas e agravadas pelo fato de não haver uma preocupação da escola em elaborar um projeto coletivo que oriente os trabalhos pedagógicos.

Para Nilma Lino Gomes (1995), a “adoção de práticas alternativas no trabalho com as relações raciais na escola passa, necessariamente, pela formação do professor, sendo necessário maior atenção profissional ao peso das práticas, dos símbolos, dos rituais cotidianos da prática escolar. Não é suficiente ter profissionais bem-intencionados, mas cometendo tantos equívocos” (p.177).

Segundo a autora, os desafios impostos pela discussão da questão racial na escola têm sido enfrentados pela maioria dos professores, apesar das “boas intenções”, por meio do “amadorismo profissional, do senso comum, com a ajuda de ideais religiosos e psicológicos, e de um ideal abstrato de igualdade que não consegue ir ao fundo das questões colocadas” (p.178).

Rever a formação do professor, como também sugere Regina Pahin Pinto (1991), assim como a necessidade de um comprometimento da escola em envolver e em estimular os professores em suas iniciativas, torna-se imprescindível para a discussão da questão racial nas escolas, assunto este ainda considerado um tabu, tanto para professores “negros” quanto para “não-negros”.

No entanto, para além da formação de professores, do comprometimento da instituição escolar e do envolvimento desses mesmos professores na construção de práticas pedagógicas voltadas para a causa anti-racista, está a necessidade de uma mudança de postura, uma mudança das representações em torno da figura do negro e das relações raciais estabelecidas na sociedade, em especial, no espaço da escola.

Neste mesmo sentido é que Gomes (1995) enfatizou a necessidade de aprofundar os estudos acerca do impacto das vivências/lembranças com a discriminação racial sobre a auto-imagem e as práticas das professoras negras, o que “exige mais atenção por parte dos pesquisadores e demais interessados na questão” (p.162).

É por isso que se torna imprescindível rever a trajetória de vida dos (as) professores (as), ao longo da qual as posturas e as representações são construídas, como propõe o antropólogo Ricardo Vieira (1995), ao destacar a importância da análise dos percursos biográficos dos professores enquanto pessoas na sua formação para educadores do que propriamente a análise de sua formação acadêmica, que lhes confere o grau de profissionalização.

Trata-se de representações construídas ao longo de suas trajetórias de vida e que decorrem do contato que estes (as) professores (as), especificamente as professoras “negras” araraquenses, têm com os múltiplos discursos sobre o que é, ou não, “ser negro”, sobre os papéis sociais atribuídos aos negros e sobre os estereótipos que deturpam sua imagem, disponíveis no imaginário social. Frente a essa multiplicidade de concepções, devemos perguntar: o que levaria algumas professoras a assumirem, em suas práticas pedagógicas, os discursos que reproduzem e perpetuam as categorias e os papéis sociais que desfiguram a imagem do negro, e outras a assumirem posturas que procuram romper com essas categorias e papéis?

De acordo com Henrieta Moore (2000), que faz suas análises em torno das diferenças de gênero, embora possamos estabelecer um paralelo com as diferenças de “raça”, os sujeitos marcados por gênero e por “raça” constroem suas representações a partir do contato com uma multiplicidade de discursos coexistentes que são, muitas vezes, contraditórios, podendo assumir múltiplas posições, identidades, em relação a “ser mulher” ou “ser homem” e a “ser negro” ou “não-negro”.

Para Moore, o fato de os indivíduos investirem em uma posição ou numa variedade de posições de sujeitos, obedecendo ou resistindo às normas instituídas pela sociedade, está diretamente relacionado às inter-relações com os outros indivíduos e às questões de poder, satisfação emocional, benefícios materiais, sociais e econômicos e, sobretudo, às questões que envolvem a fantasia. Para ela, a fantasia não nega a condição de sujeito e resulta de uma escolha subjetiva. Trata-se de investir em “idéias sobre o tipo de pessoa que se

gostaria de ser e o tipo de pessoa que se gostaria que os outros acreditassem que se é” (p.38). Portanto, envolve “fantasias de identidade”, que se ligam às “fantasias de poder”.

Sob a perspectiva das análises de Moore, entendemos que as professoras, mulheres e “negras”, sujeitos marcados por gênero e “raça”, categorias sociais construídas, se constituem como tal, no contato com os vários discursos disponíveis no imaginário social. O fato dessas professoras assumirem determinados discursos que demarcam posições de sujeito, em detrimento de outros, diz respeito às questões de desejo, de identificação, de fantasia, de medo, e, principalmente, às trajetórias e experiências de vida específicas.

No caso das professoras “negras”, essas trajetórias e experiências de vida podem estar marcadas, ou não, pela discriminação, pelo preconceito e pelo racismo, pelo reconhecimento, ou não, de uma pertinência racial, pela identificação, ou não, com o segmento negro da população. Daí a idéia do “tipo de pessoa que se gostaria de ser e o tipo de pessoa que se gostaria que os outros acreditassem que se é” (Moore, 2000:38), e ainda o desejo ou o medo de romper com o que está instituído acerca da questão racial, em suas práticas pedagógicas.

Ilustrativo dessa idéia de investimento em uma determinada posição de sujeito e sua relação com questões de poder, medo, fantasia é o relato da professora Raquel, que embora reconheça a possibilidade de se posicionar em sua prática pedagógica diante da questão racial de maneira diferente daquela que assumiu, não o faz, alegando medo e falta de coragem frente às decisões superiores, as quais estabelecem hierarquias e relações de poder:

*“Eu não posso dar a minha aula como eu acho que tem que ser, não posso, porque se eu fizer isso e errar em algum ponto, eu estou sozinha, eu vou pagar caro pelo meu erro. O que eu faço? Tem que fazer segundo eu sou mandada, o que é mandado pela secretaria da educação para as escolas, e eu tenho que trabalhar aquilo, aqueles livros, aqueles vídeos, que eu acho uma pieguice, mas sou obrigada. Então vai continuar nisso, até que alguém abra os olhos e tenha coragem de dizer não. Eu dei minha cara para bater várias vezes, não aqui nesta escola, mas agora estou meio cansada, eu falei uma porção de vezes, ‘não é isso, não é assim’, mas ninguém tem coragem, a verdade é essa, coragem. Então o negro continua como escravo, empregado nas novelas, raramente você vê o negro com status na mídia e em outros lugares. Não adianta dizer que é aquela ou a outra cor, mas geralmente se joga que é o negro, é pobre, quando até a classe média, ou alta, estão enrustidos nos crimes que estão por aí, mas sempre se joga no pobre e no negro, porque é mais fácil, o negro já é sinônimo de violência, de pobreza, de tudo que é errado. Então eu acho que podemos mudar alguma coisa, mas a cabeça das pessoas tem que mudar e eu acho*

*que as pessoas devem começar a pensar sobre si próprias, mas é difícil pensar por si própria, quando você tenta é massacrado”.*

Para Ricardo Vieira (1995), a idéia de construção de posturas do sujeito, está relacionada à concepção de mentalidade (s) que segundo esse antropólogo, “é construída por todas as experiências da vida social, pelos adultos com quem se interage desde criança, pelas opções que se tomou ao longo do percurso biográfico, enfim, pela educação em geral e pela participação num colectivo que tem hábitos e juízos elaborados” (p.127), sendo determinante das práticas sociais. Para Vieira essa mentalidade equivale a uma “cultura interiorizada” (valores, crenças, representações do mundo etc), presente no tecido das relações sociais e dos significados.

Por tudo isto, o contexto até aqui descrito fornece o mapa e o cenário, em que as idéias de Moore (2000) e de Vieira (1995) traçam um caminho possível de compreensão, em profundidade, das posturas pedagógicas adotadas por três professoras da Rede Estadual de Ensino de Araraquara, diante da questão racial.

Em jogo, suas trajetórias de vida, no contexto das experiências pessoais e profissionais que as constituem como sujeitos sociais de uma realidade marcada por esquemas de valores, normas sociais, ideologia e cultura, os quais transcendem a particularidade de suas vidas para dizer do que é ser mulher, negra e professora.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Cláudia Fonseca (1999:76), faz considerações acerca da “importância do social para contextualizar histórias de vida” e demonstra que é “possível chegar a generalizações a partir de dados particulares”. Com isso, temos que as experiências individuais vividas pelos sujeitos são também experiências sociais, porque transcendem a particularidade para dizer do social. Assim, a realidade vivida pelas professoras “negras” araraquarenses reflete a realidade de outras mulheres negras, professoras, inseridas num contexto mais geral, nacional, determinado pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação racial.



### CAPÍTULO 3

#### TRAJETÓRIAS DE VIDA E RELAÇÕES RACIAIS EM ARARAQUARA

Como já foi dito, as representações e as posturas adotadas pelas professoras “negras”, com relação à questão racial, nas escolas de Araraquara, decorrem das experiências por elas vividas como sujeitos socioculturais, marcados por gênero e, especialmente, por “raça”, categorias que resultam de uma construção social racista e que imprimem suas marcas nos percursos de vida dessas mulheres.

É importante destacar que essas experiências são vividas no contexto das relações raciais estabelecidas em Araraquara que, por sua vez, são reflexos das relações que ocorrem no cenário nacional. Tanto num contexto como no outro, está em questão o passado escravista e, sobretudo, pós-escravista, que se inscreve na história nacional e, também, na história local da cidade de Araraquara.

A partir da história de Araraquara, são reconstruídas, neste capítulo, as trajetórias de vida, da infância à adultez, de três professoras “negras” araraquarenses, com o objetivo de apreender as experiências por elas vividas com a discriminação racial, com o preconceito e com o racismo, especialmente no universo da escola, durante a infância, a juventude e a fase adulta, como alunas e professoras, e de entender como essas experiências contribuíram para a construção de suas posturas profissionais.

#### **3.1. – Um breve relato: a história e as relações raciais em Araraquara.**

Araraquara apresenta, em termos gerais, características históricas semelhantes a qualquer outro município do Estado de São Paulo e de outros Estados brasileiros, que tenham experimentado uma economia escravocrata. Esta economia exerceu um controle social eficiente e duradouro sobre o contingente negro existente, determinando os processos de desvalorização e de “inclusão pelas margens”, aos quais foi e, ainda hoje, é submetido, apesar das mudanças sociais ocorridas no transcorrer do século XX.

Trata-se de uma cidade do interior do Estado de São Paulo localizada a 273 Km da capital que, anteriormente, exatamente a partir de 22 de agosto de 1817, foi denominada “Freguesia de São Bento de Araraquara”. Teve como base inicial de sua economia, no

início do século XIX, as fazendas de criação de gado, para suprir as necessidades das famílias e dos aventureiros que se dirigiam às minas de Goiás, e as lavouras de subsistência, com o uso da mão-de-obra familiar e de alguns escravos.

O café surge em Araraquara com a chegada dos “coronéis empresários” e já na metade do século XIX, por volta de 1850, assume grande importância para sua economia, assim como para a de outras regiões do então chamado “Oeste Paulista”. Inicialmente, a mão-de-obra predominante foi a do escravo. De acordo com Anna Maria Martinez Corrêa (1967), a demografia<sup>37</sup> de Araraquara, neste momento, era a seguinte:

**Quadro 4 – População de Araraquara (1830-1869)**

| Grupos         | Absolutos | %   |
|----------------|-----------|-----|
| Branco         | 1300      | 47  |
| Índios         | —         | —   |
| Pardos livres  | 518       | 19  |
| Pardos cativos | 382       | 14  |
| Pretos livres  | —         | —   |
| Pretos cativos | 564       | 20  |
| Total          | 2764      | 100 |

Pelo Quadro nota-se a existência de 946 cativos (pretos e pardos) que, certamente, era a mão-de-obra explorada nas primeiras fazendas de café. É interessante frisar que, segundo a cor, tem-se: 1300 brancos e 1464 não-brancos (cativos e livres), a maioria.

Com a expansão cafeeira, especificamente no final da década de 80 do século XIX, e com a Abolição da escravidão, a mão-de-obra escrava foi substituída pela do imigrante europeu. Araraquara tornou-se um dos maiores centros de produção cafeeira do interior paulista, o que favoreceu seu desenvolvimento econômico e urbano. Corrêa destacou que a população de Araraquara cresceu consideravelmente, no período de 1885 a 1897, conforme demonstram os registros de batismos:

---

<sup>37</sup> Segundo Corrêa (1967), as informações sobre a demografia de Araraquara são escassas e imprecisas, devido à displicência dos vigários ao fazer os registros dos batismos.

### Quadro 5 – Registros de Batismos

| Datas   | Números |
|---------|---------|
| 1870-74 | 1234    |
| 1875-79 | 1366    |
| 1880-84 | 1213    |
| 1885-89 | 2073    |
| 1890-94 | 4612    |
| 1895-99 | 6971    |

Em 1890, segundo a cor, a população araraquarense estava assim distribuída:

### Quadro 6 – População total segundo a cor

|          |      |
|----------|------|
| Branco   | 5706 |
| Pretos   | 855  |
| Caboclos | 637  |
| Mestiços | 953  |
| Total    | 8151 |

Fonte: Núcleo de Estudos Populacionais (NEPO) - UNICAMP

Ao comparar os dados do **Quadro 6** com os do **Quadro 4**, percebe-se que: a população branca (total de 1300), no período de 1830 a 1869, anterior ao fim da escravidão e da vinda maciça de imigrantes, era inferior à população não-branca (total de 1464). Em 1890, momento em que já há a presença de imigrantes em Araraquara, a população branca cresceu para 5706, tornando-se superior aos não-brancos (pretos, caboclos e mestiços), que totalizaram 2445.

O crescimento da população de Araraquara no último período aqui considerado (1885 a 1897), especificamente da população branca, foi facilitado pela construção da Estrada de Ferro Araraquara em 1885, logo após as Estradas Santos-Jundiá (1868), Campinas - Rio Claro (1872), Rio Claro - São Carlos (1880), já que através de seus trilhos eram trazidos os imigrantes europeus, trabalhadores das fazendas de café e, também, transportava-se o café até o porto de Santos.

A Estrada de Ferro permitiu, portanto, que uma grande quantidade de imigrantes se instalasse nas cidades ao longo de seu percurso. Os imigrantes absorveram, então, as

melhores oportunidades de trabalho, tanto nas fazendas de café quanto em outras atividades. Com isso, aos pretos e aos pardos recém-libertos e pobres restaram apenas as posições marginais da economia, que floresciam nos pólos urbanos, ao longo da Estrada.

Na Companhia Paulista de Estradas de Ferro, por exemplo, a maior parte dos trabalhadores era de imigrantes, principalmente nos períodos de 1868 a 1885, em que não era permitido, por lei, utilizar a mão-de-obra escrava, conforme demonstrou Liliana R. Petrilli Segnini (1982).

No período seguinte, de 1885 a 1928, embora muitos imigrantes passaram a ser vistos como “anarquistas”, “grevistas” e, por isso, uma “ameaça” ao capital, sua mão-de-obra, por ser considerada a mais qualificada, ainda era preferida em relação às demais (de migrantes internos e de negros, presentes em menor número).

Segundo Segnini, a Companhia, no auge de sua produção, para conter os constantes movimentos de reivindicação por salários e por melhores condições de trabalho, bem como a tentativa de organização da categoria (da classe) ferroviária, elegeu o paternalismo como o principal instrumento de controle e dominação da mão-de-obra. Sendo assim, ele tomou as mais diferentes formas: a Sociedade Beneficente dos Empregados, a Associação Protetora das Famílias dos empregados, as Cooperativas de Consumo, dentre outras.

Para dissolver a Liga Operária, que se constituiu na primeira tentativa de organização da classe ferroviária, com o objetivo de defender os interesses dos ferroviários, a Companhia Paulista criou a Sociedade Beneficente dos Empregados que, sob a direção e vigilância da empresa, oferecia assistência médica, dentária, etc, sendo os custos descontados dos salários dos trabalhadores.

A Companhia assumiu, também, a direção da Associação Protetora das Famílias dos Empregados, anteriormente criada por iniciativa dos ferroviários, com a finalidade de garantir um pecúlio às famílias dos sócios que falecessem. Isto também ocorreu com as Cooperativas de Consumo.

Desse modo, “o paternalismo como instrumento de dominação foi engendrado pela Companhia Paulista dentro de um contexto caracterizado pela expansão acelerada de seus trilhos e da conseqüente necessidade de maior número de operários que viabilizassem o sistema. Dentro deste quadro evolutivo percebeu a necessidade de ‘ceder privilégios’ aos trabalhadores, notadamente imigrantes, para continuar a explorá-los” (Segnini, 1982, p.62).

Cabe ressaltar que, sob a máscara do paternalismo e da concessão de benefícios aos ferroviários, a Companhia procurou dissolver o caráter reivindicatório da categoria que, na luta contra o capital, foi conquistando seus direitos, através de iniciativas como a Liga Operária, a Associação Protetora das Famílias dos Empregados, etc, e dos movimentos grevistas.

No período de 1928 a 1961, entretanto, a Companhia adota novas formas de organização racional do trabalho, com o objetivo de “adestrar” a mão-de-obra, por meio do treinamento, da divisão de tarefas, do planejamento e de uma rígida fiscalização e supervisão do trabalho. Com isso, renova seu quadro de operários, abrindo maiores oportunidades de inserção aos trabalhadores nacionais, entre eles, certamente, os negros. Sendo assim, a mão-obra-obra do imigrante deixa de ser imprescindível.

Segundo Raymundo Carlos Bandeira Campos (1983), uma maior inserção de trabalhadores nacionais nas empresas se deve à Lei da Nacionalização do Trabalho (“Lei dos 2/3”), sancionada no Estado Novo de Getúlio Vargas<sup>38</sup>, em dezembro de 1930, que tornava “obrigatória a presença de dois terços de brasileiros no quadro de funcionários das empresas” (p.201). Se por um lado esta Lei aumentava a oferta de trabalho para os “filhos da terra”, por outro lado diminuía o número de estrangeiros no proletariado e “enfraquecia a capacidade de luta da classe, pois eram maiores os níveis de consciência e reivindicação destes operários” (p.202).

Na Estrada de Ferro Araraquara, supõe-se que, no período anterior a 1930, especificamente na primeira década do século XX, os imigrantes, em maior quantidade, concentraram-se nos melhores cargos oferecidos, enquanto pretos e pardos, em número menor, exerciam as atividades de conservação e implantação de trilhos, cujos salários eram irrisórios ou inexistentes.

---

<sup>38</sup> De acordo com Campos (1983), o período que representou o Estado Novo (1930 a 1945) foi marcado pelo caráter ditador do governo de Getúlio Vargas, que com o apoio da classe média, da burguesia e das oligarquias, exerceu um forte controle sobre a classe trabalhadora urbana e sobre os movimentos de reivindicação promovidos por ela, por meio da repressão policial, da criação do Ministério do Trabalho Indústria e Comércio e de uma acirrada intervenção do Estado nos sindicatos. Sob uma “fachada” populista, o governo de Vargas, ao mesmo tempo, usava a polícia contra o proletariado e procurava elaborar uma legislação que “domesticasse” e atendessem algumas reivindicações da classe, apresentando as novas leis como “doação” do governo. Isto reforçava a imagem de Vargas como o “pai dos pobres”. Já ao final do Estado, em 1943, foi promulgada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), reunindo as diversas leis elaboradas na área trabalhista. A CLT foi apresentada pela propaganda oficial como o grande feito da era getulista e não como uma conquista da classe operária e de sua capacidade de luta contra o capital.

É possível que, no contexto da “Lei dos 2/3”, muitos negros ingressaram na Estrada de Ferro e, embora não se saiba exatamente em quais proporções, estes, certamente, ascenderam à melhores ocupações, se comparadas àquelas exercidas num primeiro momento, em que a competição com os imigrantes era extremamente desigual.

Com isso, os ferroviários negros puderam ocupar uma posição sócio-econômica diferenciada da maioria da população negra, sujeita às atividades “residuais” da economia<sup>39</sup>, como membros de uma categoria profissional (a dos ferroviários) detentora de *status* social e de uma história de luta com o capital, que culminou na conquista de vários direitos trabalhistas.

No início do século XX, de 1900 até 1930, portanto, a economia araraquense foi dominada pelo café. A crescente expansão cafeeira criou condições favoráveis para que os imigrantes, gradualmente, tivessem uma ascensão social. Muitos deles passavam de colonos a pequenos proprietários de terra, outros esperavam formar um pecúlio para então voltarem aos seus países de origem, e os demais se deslocavam do meio rural para a cidade, onde abriam o próprio negócio ou vendiam sua mão-de-obra no trabalho com ofícios específicos. Tudo isso tornava a mão-de-obra inconstante, havendo a necessidade de renovar os quadros, através do incentivo à vinda de mais imigrantes ou à migração interna.

O crescimento urbano, impulsionado pelo êxodo rural, permitiu o desenvolvimento industrial, inicialmente caracterizado pelas empresas domésticas, compostas por um pequeno número de trabalhadores, pertencentes à própria família, como foi o caso da fábrica de meias Lupo, propriedade da família italiana Lupo.

De acordo com Anna Maria Martinez Corrêa (1967), “as iniciativas no setor industrial estiveram, geralmente, sob a direção de imigrantes, principalmente italianos e espanhóis. Numa relação de 48 pedidos de instalação de estabelecimentos industriais, no período de 1910 a 1929, apenas 6 eram brasileiros, 27 italianos e os restantes, espanhóis, turcos e poloneses” (p.302).

Se por um lado os imigrantes e demais brancos ascendiam social e economicamente, por outro os pretos e os pardos, foram entregues à própria sorte, no período pós-Abolição, ocupando as atividades residuais da economia araraquense, e

---

<sup>39</sup> Como destacou Florestan Fernandes (1978), as atividades estratégicas da economia eram exercidas pelos imigrantes e as atividades “residuais”, secundárias, pela população negra.

sujeitados às mais variadas formas de violência. O controle exercido sobre suas condutas tornou-se rigoroso e exigia a submissão à ordem estabelecida pela oligarquia cafeeira dominante.

Os negros eram tidos como uma ameaça à ordem instituída e, por isso, criou-se um conjunto de representações sobre sua imagem, com o intuito de justificar a necessidade do controle e das punições aplicadas aos seus atos de “insubordinação”.

Neste sentido, o negro era o violento, o sanguinolento, por “picar à enxada alguns feitores” ; o vagabundo, pois “não trabalhava”, apenas “bebia e dançava”; o ladrão, porque furtava “galinhas, cabras e gêneros alimentícios”; o estuprador de moças brancas, conforme consta do texto escrito pelo historiador Pio Lourenço Corrêa, publicado post mortem pela revista *d’O Imparcial* de 22.08.1968.

De acordo com esse historiador, “os casos de estupros de moças brancas eram contínuos e os brancos faziam justiça com as próprias mãos”, como demonstra o “caso do negro Guilherme que estuprou uma moça branca e fora preso. Brancos liderados por Reducino invadiram a cadeia e lá estava outro negro Severino (ou Veríssimo) que estuprara uma criança de três anos. Eles mataram os dois e os penduraram numa paineira na praça da cadeia, um pelo pescoço e o outro pelos pés para dar exemplo do único tipo de justiça que julgavam capaz de regenerar os degenerados daquela espécie” (*O Imparcial*, 26 de setembro de 1999).

As relações sociais em Araraquara, desde este período, já estavam determinadas pelo racismo que atribuía à figura do negro as características que seriam próprias de sua natureza mental “degenerada”, as quais explicavam as causas de sua agressividade e de sua exclusão social.

Nas três primeiras décadas do século XX, as relações raciais estiveram, nitidamente, associadas às relações sócio-econômicas das diferentes camadas da população araraquarense, perceptível no modo de convivência existente entre os freqüentadores do Jardim Público, o principal centro de lazer da juventude e de suas famílias.

As lembranças que os mais antigos guardam do *footing* pelo Jardim informam sobre uma rigorosa demarcação geográfica (não institucionalizada, cabe lembrar), em que “na parte central, próxima ao coreto e, depois de sua demolição, ao redor da banda, ponto melhor iluminado, ficavam os jovens e as famílias de melhor condição econômica,

seguindo nas demais três passarelas concêntricas rumo à periferia da quadra, a classe média, os pobres brancos e os negros” (*O Imparcial*, 22 de agosto de 1993).

Mais tarde, com a urbanização da área central da cidade, já ao final da década de 30 do século XX, houve o deslocamento do *footing* para a Rua São Bento (“Rua 3”), onde estavam o Cine Polytheama, o Teatro Municipal, o prédio do Clube Araraquarense, o Hotel Municipal e o jardim da Esplanada das Rosas (“Jardim das Rosas”) e, com isso, novos espaços geográficos, determinados pela “raça” e pela classe social, foram delimitados.

O depoimento de uma antiga moradora da cidade indica que o *footing* demarcava o “espaço do branco” e o “espaço do negro”:

*“O footing era assim, eles falavam footing aquele tempo, os brancos davam volta na Rua 3, ali em frente ao Araraquarense, até a Avenida São Paulo. Eles falavam que ali era o Jardim das Rosa. E a negrada fazia o footing da Rua 4 até a Rua 2, com a esquina da Avenida São Paulo. Naquele tempo a gente se dava com a negrada, a negrada queria bem a gente. Era gostoso porque você fazia o footing, a gente conversava, a gente era tão unido... Os negros eram mais unidos”.*

O espaço do branco era delimitado pela área próxima ao centro da cidade e o espaço do negro à área que se distanciava desse mesmo centro. É interessante notar que onde terminava um espaço, começava o outro. O *footing* parece também representar, além da separação entre brancos e negros, a “união” entre os negros, que foi facilitada, certamente, por essa delimitação dos espaços.

Ademil Lopes (2002) quando reconstitui, por meio da memória, os diferentes aspectos de sociabilidade de um bairro negro de Araraquara, a Vila Xavier, também nos fala sobre a distribuição espacial da cidade, delimitada pelos trilhos da Companhia Araraquarense de Estrada de Ferro.

Segundo Lopes, a separação da “Vila” do restante da cidade, por meio dos trilhos do trem, configurou-se numa forma de “segregação racial”<sup>40</sup>, cujo objetivo era exercer um “controle social eficiente e duradouro” sobre o maior e mais populoso bairro de Araraquara, de maioria negra. Este bairro, ainda hoje, busca se integrar ao “outro lado da cidade”, mas está “preso” às representações e aos preconceitos que recaem sobre ele. Os negros de

---

<sup>40</sup> De acordo com Liliانا Segnini (1982), a construção de conjuntos habitacionais próximos aos trilhos da Estrada de Ferro, em terrenos da Companhia, funcionava como instrumento de controle da mão-de-obra, pois através da “moradia procurava-se fixar o homem ao trabalho”.

Araraquara continuam submetidos às práticas racistas, vivendo, a maioria, na periferia da cidade, como é o caso da Vila Xavier.

No campo da educação<sup>41</sup>, a delimitação do espaço social, em especial da escola, por meio dos demarcadores de “raça” e de “classe” também se fez presente. No período de 1913 a 1919 funcionou a High School Araraquara, posteriormente denominada Araraquara College (1917), fundada por iniciativa de um grupo de ingleses que veio trabalhar com o algodão na cidade vizinha de Gavião Peixoto. O objetivo da escola era educar e formar as filhas das famílias “abastadas” de Araraquara e região, brancas em sua maioria, e preparar as futuras professoras do ensino primário.

Em 1919, a Araraquara College foi substituída pela Mackenzie College ou Escola Mackenzie de Araraquara, como também era denominada, sob a direção do mesmo grupo de ingleses, agora, ligados à Mackenzie de São Paulo, em funcionamento até o ano de 1928. Entre os objetivos desta Escola estava a tarefa de educar e formar as moças araraquarenses, futuras professoras. Com a falência da associação de ingleses, a Escola passou a ser administrada pela Prefeitura Municipal, com o nome de Ginásio Municipal de Araraquara que, apesar de municipal, era privado.

Em 1931, a partir das reformas na educação instituídas pelo Governo Vargas e da expansão do ensino primário, o Ginásio Municipal de Araraquara foi transformado no Ginásio Estadual de Araraquara, por iniciativa da interventoria do Estado de São Paulo, que criou mais três Ginásios Estaduais nas cidades de Campinas, de Araras e da Capital, que atuavam na formação de professores.

Segundo o historiador Rodolpho Telarolli<sup>42</sup>, o Ginásio Estadual de Araraquara, apesar de ser estadual, tinha como clientela um segmento selecionado da população araraquarenses, os filhos e as filhas da classe média. Com isso, acredita-se que, em virtude da segmentação social, o número de alunas negras tenha sido nulo ou reduzido. É provável, que apenas com a massificação do ensino, no início da década de 30, com a criação dos Cursos Normais noturnos (décadas de 50/60) e do curso de magistério no segundo grau (ano de 1970), nos períodos diurno e noturno, o número de alunas negras tenha crescido.

---

<sup>41</sup> As informações sobre educação, especificamente a feminina, foram obtidas nos acervos do Arquivo Público Histórico Professor Rodolpho Telarolli e no Jornal *O Imparcial*, publicação de 28 de outubro de 2001.

<sup>42</sup> Informações concedidas na entrevista realizada com o historiador Rodolpho Telarolli, no mês de agosto de 2001.

O Ginásio sofreu várias alterações em sua nomenclatura: Colégio Estadual de Araraquara (1943), Instituto de Educação Bento de Abreu (1954), Instituto Estadual Bento de Abreu – IEBA (1967), Escola Estadual de 1.º e 2.º Grau Bento de Abreu (1986) e Escola Estadual Bento de Abreu – EEBA (1995). Desde sua origem em 1913 (High School Araraquara, naquele período um estabelecimento particular) até os dias de hoje é a única escola que ainda fornece o curso preparatório para o magistério.

Além da significativa trajetória da High School e de todas as mudanças que sofreu, chegando até os dias de hoje, existiu, ainda, na cidade três outras iniciativas de cunho privado. Em 1921 foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios, destinada às filhas das famílias “ilustres” da cidade, tendo por finalidade formar artistas e professoras de desenho. No entanto, esta Escola permaneceu em funcionamento por um curto período de tempo.

O Colégio Progresso, privado, foi fundado em 1924. Segundo a Ata<sup>43</sup> da Sessão Ordinária realizada a 3 de maio de 1924, pela Câmara de Vereadores de Araraquara, ele seria um “collegio modelo para meninas”, e atuaria no “preparo da mocidade e das senhoras brasileiras de amanhã” ou, ainda, na formação de professoras. Hoje, este Colégio pertence à rede particular de Araraquara, sendo responsável pelos ensinos fundamental e médio.

Após todas estas iniciativas, será no ano de 1983, através da Portaria do Diretor da Divisão Regional de Ensino de Ribeirão Preto, publicada no Diário Oficial do dia 22 de janeiro, criado o curso de Habilitação Específica de 2.º grau para o Magistério, da Escola, particular, Cristo Rei, no período noturno, que funcionou durante curto período de tempo.

É de se supor que mesmo sendo este curso ministrado no período noturno, podendo ser freqüentado pelas moças que exerciam atividades profissionais remuneradas durante o dia, o número de alunas negras, também aí, tenha sido reduzido, em virtude do baixo poder aquisitivo da população negra araraquarense.

De acordo com o que foi exposto até aqui, conclui-se que ao contingente negro de Araraquara, destituído do direito à educação e à formação profissional, não foram dadas as devidas oportunidades de se inserir nas atividades profissionais que detinham um certo *status* social, como é o caso do magistério, principalmente, em virtude da desigual

---

<sup>43</sup> Documento manuscrito – Arquivo Municipal Público “Professor Rodolpho Telarolli”.

concorrência estabelecida com os imigrantes, num primeiro momento, e, posteriormente, com os próprios araraquarenses brancos.

As delimitações estabelecidas nos espaços sociais, determinadas por aquelas vigentes nos diversos âmbitos da sociedade brasileira, por meio dos demarcadores de “raça” e de “classe social”, foram e são as responsáveis pelos processos de “exclusão”, ou melhor, de “inclusão pelas margens”, do negro araraquarense. Sendo assim, torna-se compreensível o motivo pelo qual as mulheres negras ingressaram tardiamente no magistério de Araraquara.

É neste contexto das relações sociais e raciais de Araraquara, apesar das mudanças ocorridas ao longo dos séculos, que estão inseridas as relações que se estabelecem nos espaços da escola pública de hoje, de forma mais específica, na rede estadual do ensino fundamental de Araraquara, e as trajetórias de vida das professoras Nazaré, Aparecida e Terezinha<sup>44</sup>.

### **3.2. Três mulheres, três trajetórias: histórias que se cruzam e se distanciam.**

“Olhar” para as trajetórias de vida, da infância à adultez, como sugere Vieira (1999), das professoras Nazaré, Aparecida e Terezinha, é “olhar”, comparativamente, para trajetórias marcadas pela diferença, porque constituídas a partir de experiências individuais, mas também pela semelhança, porque as três compartilham experiências sociais comuns. Proximidade e distância, mediante semelhanças e diferenças, marcam suas vidas, ao dizer de relações mais gerais que envolvem mulheres, negras e professoras.

As três trajetórias não só se inter cruzam entre si, mas também com as trajetórias de outras professoras, como é o caso das professoras negras mineiras, analisadas por Nilma Limo Gomes (1995). Ainda que haja um limite geográfico que as distanciam e, mesmo, particularidades, há a vivência de experiências comuns que dizem delas como mulheres, negras e professoras.

---

<sup>44</sup> A professora Terezinha nasceu e viveu em Araraquara até os nove anos de idade, retornando para essa cidade após o término do Curso Normal. Passou sua infância e adolescência na cidade de Nova Europa, que assim como Araraquara teve sua economia fundamentada no café, para onde veio um grande contingente de imigrantes alemães. Por isso, considerando suas especificidades, supõe-se que as relações sociais e raciais estabelecidas em Nova Europa se assemelham àquelas de Araraquara.

Com isso, pode-se afirmar que as experiências individuais transcendem o sujeito e informam sobre o social, como enfatiza Suely Kofes (1999). No caso das mulheres negras paulistas ou mineiras, suas experiências individuais informam uma realidade social caracterizada pela discriminação racial, pelo preconceito e pelo racismo, presentes na infância, na adolescência, antes e durante o período de escolarização, e, posteriormente, na fase adulta, como profissionais da educação. Elas estão sujeitas às mesmas influências históricas sem, contudo, deixarem de ser indivíduos singulares (Fonseca, 1999).

Quais seriam, então, as diferenças e as semelhanças entre as trajetórias das três professoras araraquarenses?

#### ▪ NAZARÉ

A professora Nazaré tem 50 anos e é solteira. Ela nasceu em Araraquara, no ano de 1952, filha mais nova (“*a raspa do tacho*”) de um casal que teve dezesseis filhos, dentre os quais sobreviveram apenas oito – seis mulheres e dois homens.

O pai, ex-funcionário da FEPASA, exerceu o cargo de conferente durante os anos de 1927 a 1957 e faleceu quando ela tinha cinco anos. A mãe, segundo Nazaré, foi uma pessoa muito severa e autoritária, mas não sem motivos, pois tinha que “*manter a estrutura familiar, sendo uma mulher viúva, jovem, vários filhos para criar*”.

No período de 1960 a 1963 cursou o primário na escola estadual Antônio Joaquim de Carvalho e, nesta mesma escola, no ano de 1964, o 5.º ano (curso de preparação – admissão) para ingressar no ginásio estadual Anna de Oliveira Ferraz, onde permaneceu durante os anos de 1965 a 1969.

Em seguida, fez o curso de preparação para o magistério no Instituto Estadual Bento de Abreu - IEBA (1970 a 1973). Ela cursou Serviço Social na Faculdade, privada, de Serviço Social de Araraquara (1974 a 1977) e Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1984 a 1987). Como complementação a este último curso, ela se graduou em História, pela Universidade de Franca (1988 e 1989), uma universidade privada.

Antes de iniciar a carreira no magistério, Nazaré exerceu a função de auxiliar de enfermagem, em um dos hospitais de Araraquara, e de recepcionista na clínica integrada da Faculdade de Odontologia.

Desde o ano de 1983 atua no magistério, tendo lecionado em várias escolas públicas da cidade de Araraquara e cidades vizinhas, tanto na área urbana quanto na rural. Nas escolas rurais lecionou de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries. Já nas urbanas atuou de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries e, hoje, é professora efetiva da disciplina de História, de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries e no ensino médio.

#### ▪ APARECIDA

A professora Aparecida tem 39 anos, é separada e tem duas filhas. Ela nasceu em Araraquara, no ano de 1963, a quarta filha, que segundo ela era a filha “do meio”, de um casal que teve sete filhos - três homens e quatro mulheres, e criaram outros dois homens, irmãos do seu pai, após a morte de sua avó paterna. O pai foi o único, em meio a quatorze irmãos, a se formar desenhista nas décadas de 50/60. Como funcionário da FEPASA exerceu a função de projetista, “desenhava os trens”, no período de 1940 a 1990. A mãe cuidava da casa e da família.

De acordo com a professora Aparecida, o fato de não poder falar até os nove anos de idade, em razão de um problema de nascença que a impossibilitava articular as palavras, fez com que fosse uma “criança super protegida” pela família, especialmente pelo pai e pela avó materna, os quais assumem uma grande importância em sua infância e em sua trajetória de vida. Com a mãe, Aparecida diz não ter vivido um relacionamento de amizade e cumplicidade como o estabelecido com o pai e com a avó.

Aparecida ingressa no primário aos nove anos, no ano de 1972, na escola estadual João Manoel do Amaral e, em seguida, no ginásio (1976 a 1979) da escola estadual Letícia de Godoy B.C. Lopes. Dando continuidade aos estudos, faz o curso preparatório para o magistério, no Instituto Estadual Bento de Abreu - IEBA (1980 a 1982), e o finaliza na Escola Cristo Rei (1983), uma escola particular e noturna. Posteriormente, se graduou em Matemática pela Faculdade São Luís, uma faculdade privada da cidade de Jaboticabal.

Antes de iniciar sua carreira docente, em virtude das dificuldades financeiras enfrentadas por sua família, que a levaram a custear seus estudos no curso preparatório para o magistério, trabalhou na produção de meias da Indústria de Meias Lupo.

Por volta do ano de 1988 ingressou no magistério, tendo lecionado em várias escolas públicas de Araraquara e de cidades vizinhas, de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries e, principalmente, de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries, na disciplina de Matemática. Hoje é professora dessa disciplina, estando

sujeita à constante rotatividade de uma escola para outra, em razão de não ser efetiva no quadro do magistério público.

#### ▪ TEREZINHA

A professora Terezinha tem 56 anos, é divorciada e tem três filhas. Ela nasceu em Araraquara no ano de 1945, a segunda filha de um casal que teve oito filhos – seis homens e duas mulheres. Seu pai trabalhou como portador da FEPASA, responsável pelas entregas das encomendas que vinham pelo trem, no período correspondente aos anos de 1940/50 a 1970. Sua mãe sempre foi uma dona de casa muito *“dedicada”*.

Ao falar sobre o pai, a professora Terezinha o qualifica como sendo *“severo”*, *“moralista”*, *“conservador”* e, ao mesmo tempo, *“carinhoso”*, com o qual tinha grande afinidade e do qual teria herdado as mesmas características.

Em Araraquara Terezinha viveu os primeiros sete anos de sua infância, momento em que entrou para a escola, permanecendo, entretanto, por um período curto de tempo, por ser considerada pelo pai ainda muito *“novinha”* e *“doentinha”*. Segunda ela, sempre fora uma criança *“miudinha, magrinha, chorona e insegura”*, *“ciumenta de pai e mãe”* e, por isso, *“super-protegida”* pelo pai.

Em seguida, mudou-se com a família para uma cidade próxima à Araraquara (Boa Esperança do Sul), pois seu pai fora transferido para lá por ordem da Companhia de Estradas de Ferro. Nesta cidade frequentou a única escola pública, porém de modo irregular - *“algumas vezes”* - pois a *“professora ia quando ela bem entendia, tinha dias que ela ia, mas não dava aula”*.

Uma nova transferência do pai para a cidade de Nova Europa, localizada a alguns quilômetros das outras duas, faz com que Terezinha, aos nove anos, comece a frequentar a escola de modo mais efetivo. Na escola pública desta cidade, ela cursou o primário (1954 a 1957), a admissão (1958) e o ginásio (1959 a 1963).

Ao terminar o último ano do ginásio, foi estudar em Tabatinga (1964 a 1967), cidade localizada a alguns quilômetros de Nova Europa, pois nesta não havia o curso preparatório para o magistério.

Após concluir o magistério, numa escola pública, no ano de 1967, e não tendo conseguido nenhuma classe para substituir em Nova Europa – *“era uma cidadezinha pequena,*

*só tinha uma escola, uma outra na zona rural, então um monte de professor que se forma, não tinha lugar pra todo mundo mesmo”, veio para Araraquara (1969) morar com o irmão mais velho e, então, começou a lecionar como substituta da escola Dorival Alves, no período de 1969 a 1973<sup>45</sup>.*

Lecionou em várias escolas estaduais de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries de Araraquara e de São Paulo. Nesta última cidade lecionou durante o período de 1979 a 1987. Retornou à Araraquara em 1988, permanecendo no magistério até o início do ano de 2002, momento em que se aposentou.

No brevíssimo retrato das professoras Nazaré, Aparecida e Terezinha, nota-se que são elas filhas de ex-funcionários da Ferrovia Paulista de Araraquara (FEPASA), os quais exerciam, respectivamente, as funções de conferente, projetista e portador, que embora diferentes hierarquicamente lhes conferiam um certo prestígio social, pois pertenciam à categoria profissional dos ferroviários, que a partir de uma reconhecida história de lutas contra o capital conquistou vários direitos trabalhistas e, conseqüentemente, um certo *status* sócio-econômico.

A posição sócio-econômica ocupada pelos pais das três professoras, pelo fato de serem ferroviários, diferente da posição atribuída à maioria da população negra, é que possibilitou à Nazaré, à Aparecida e à Terezinha se dedicarem aos estudos e, posteriormente, ingressarem no magistério. Sendo assim, a posição social, de classe, permitiu o acesso à educação e, juntas, foram as responsáveis pela inserção das três mulheres “negras” numa profissão que, até tempos não muito distantes, era exclusividade das mulheres brancas, filhas da classe média araraquarense.

Neste caso, a docência não era um espaço aberto a todo e qualquer sujeito negro de Araraquara, mas àquele cuja família teve uma trajetória no mundo do trabalho, especificamente, na ferrovia. Os depoimentos das três professoras são indicativos da relação entre trabalho, educação e docência:

*“A minha família era muito feliz. Era aquela família feliz, onde a gente tinha dinheiro, casa própria, viajávamos muito, éramos muito amigos. Ele [o pai] nunca*

---

<sup>45</sup> Após o ano de 1973, por razões que não explica, Terezinha pediu demissão, exoneração do cargo de professora, voltando a lecionar no ano de 1976/77.

*deixou faltar nada na nossa casa, a gente era chamado aquela classe média, onde tinha seu carro, seu terreno bom, num bom ponto, num bom lugar que era a Fonte, então um negro morando na Fonte, quem diria. Então muita gente via ali que era esforço dele mesmo, ele que construiu a casa, ele era um bom trabalhador. Ele já mexia com a sociedade de um modo geral na banda, no carnaval, então a gente era aquele negro bem visto, aquele negro que todos os brancos respeitavam. Diferente daquele negro quando você começa com atos de droga, polícia, esse monte de coisa” (professora Aparecida).*

*“Eu tive uma infância assim, tinha muita fartura porque meu pai criava porco, tinha plantação, ele trabalhava na ferrovia, mas o chefe da estação dava uma parte do terreno pra nós, então meu pai plantava abobrinha, chuchu, tinha bananeira, tinha mandioca, matava porco, galinhas. Nós tínhamos uma parte no pomar também, então tinha frutas” (professora Terezinha).*

*“O fato do meu pai ter sido ferroviário, eu acredito que contribuiu bastante não só para a minha formação, como para a formação dos meus irmãos também. Eu tive a possibilidade, por conta do trabalho dele, eu tive a possibilidade de cursar o primário, 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup>, o colegial, até ir para uma faculdade, sem precisar estar ingressando no mercado de trabalho tão jovem. Então, eu acredito que os mais jovens, os irmãos mais novos, tiveram essa oportunidade, por conta do trabalho dele, porque se ele não tivesse essa estrutura, não tivéssemos casa própria, não tivéssemos uma alimentação, teríamos que estar ingressando no mercado de trabalho. Embora assim com uma vida bem modesta, nós tínhamos o básico” (professora Nazaré).*

Por tudo isto, o “olhar” lançado sobre as trajetórias dessas três professoras conta com a história familiar de cada uma, com a história da cidade de Araraquara e parte do pressuposto defendido por Vieira (1996) de que “a análise das histórias de vida dos adultos de hoje, professores de profissão, que obviamente são pessoas também, com variadíssimos papéis sociais, permite entender a construção de suas posturas e, obviamente, de suas representações e práticas sociais, em face da diversidade humana” (p.132).

Vieira é convicto de que “a infância e a adolescência dos docentes, assim como a forma mediadora dos modelos que as marcaram, foram pedras basilares na construção dos profissionais e pessoas que neles habitam” (p.135). E, por isso, propõe a reconstrução dos caminhos e das experiências que desde a infância até a adultez contribuíram para a construção de suas posturas profissionais.

Comum entre a maioria das crianças, as brincadeiras e as travessuras estão presentes em todos os momentos da infância, conferindo-lhe um tom de magia. As “brincadeiras na rua” (“piques”, “roda”, “pega-pega”), numa época em que os adultos colocavam as cadeiras nas calçadas e a vizinhança se reunia para longas conversas (cena típica de cidade

pequena), são hoje, para as professoras Nazaré e Terezinha, doces lembranças de uma infância “*muito boa*”.

No entanto, as lembranças da infância, para a professora Aparecida, não são tão doces assim. Sua infância “*foi um pouco triste, não foi muito alegre não*”, em razão de não poder falar até os nove anos de idade e, por isso, não se comunicar e se relacionar com outras crianças. Por esse motivo, “*ficava num canto do quarto chorando. Chorava, chorava, porque queria falar. Neste período, minha infância foi solitária, brincava sozinha, com as bonecas*”.

No momento que antecede a entrada no universo da escola, o espaço da rua, a vizinhança, é que permite o encontro e as relações de amizade entre diferentes crianças e, conseqüentemente, as relações de conflito entre elas, principalmente aquelas que se referem às situações de discriminação racial e social.

É, portanto, no espaço da rua, no contexto que marca as brincadeiras, que a professora Nazaré vivenciou suas primeiras experiências<sup>46</sup> com a discriminação racial. Ela era excluída das brincadeiras ou denominada, pejorativamente, a “*neguinha do saravá*”.

Para a socióloga Irene Barbosa (1978), a vizinhança exerce grande influência no processo socializador, fazendo com que nas relações entre as crianças vizinhas, através das brigas e xingamentos, estejam presentes as representações sociais com relação às crianças negras, representações que podem ser interiorizadas gradativamente, comprometendo a auto-estima das mesmas.

Nazaré argumentou que as experiências vividas no período delimitado pela idade de seis ou sete anos não lhe imprimiram marcas comprometedoras, pois acredita que a “*criança supera o conflito assim com uma certa tranquilidade, consegue superar, porque esquece e no dia seguinte está tudo bem*”. O estudo de Maria Palmira da Silva (2001) mostra o contrário.

Para a autora, “a criança, num movimento introspectivo, atribui significado social à cor da pele através dos sinais de aprovação ou desaprovação enviados pelos adultos (...)”

---

<sup>46</sup> Cabe mencionar que as professoras Aparecida e Terezinha não relataram experiências com a discriminação no período anterior à entrada na escola. Aparecida atribui a ausência deste tipo de experiência, ao fato de não poder se comunicar e se relacionar com outras crianças, e Terezinha por acreditar não ter vivenciado, realmente, nenhuma situação deste tipo.

desde as suas primeiras experiências no mundo social” (Silva, 2001:41). Esses sinais de reprovação, no tempo da infância, marcam a biografia dessa criança.

È neste mesmo sentido que Raul Iturra (1992) considera que “a criança elabora sua própria explicação do mundo ao comparar o que vê e o que ouve, e por meio da transgressão explora, rebela-se, zanga-se, cria um mundo de maravilha, procurando comprovar se o seu próprio julgamento é razoável ou não” (p.496- 497).

Desse modo, a criança negra, já aos seis/sete anos (e mesmo antes), atribui significado social à cor da pele, mediante às relações que estabelece com seus pares, seja nos jogos e nas brincadeiras, seja na família, na rua ou na escola, e, por isso, interioriza as representações sociais que lhe são atribuídas, geralmente depreciativas, as quais podem marcar sua biografia.

Saindo do espaço da rua e entrando no espaço da escola é que as situações de enfrentamento, determinadas pela condição sócio-econômica e, sobretudo, pela condição racial, se intensificam e se complexificam.

A escola, espaço da diversidade sócio-econômica e sociocultural, que marca alunos e professores, bem como as relações cotidianas no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a professora Nazaré, “*não está preparada pra receber as camadas populares e, muito menos, os negros*” :

*“Não tem preparo nenhum pra estar recebendo, ainda mais na escola que eu estudei, era uma escola, vamos dizer, pela localização, era uma escola de elite, classe média, elite porque naquele período o rico ia pra escola pública também. Eu não consigo ver muitos negros na escola que eu estudei, era um ou outro. No Antonio J. de Carvalho, não tinha muitos negros. No tempo que eu estudei era um ou outro, que a gente até tentava se agrupar, acho que pra fortalecer um pouco mais, e a discriminação era muito, era cruel, era bárbara. Eu acho que é aí que a coisa começa mesmo, de uma forma mais cruel, que você carrega assim por um longo período da sua vida. Então tinha a questão da separação pela questão econômica e pela questão racial, então há a discriminação tanto por parte dos professores, tanto por parte dos alunos”.*

Nos quatro primeiros anos de escolarização, que correspondem ao período de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, suas relações de amizade com os colegas de classe e com as professoras foram marcadas por constantes exclusões, seja nas brincadeiras de roda, de piques, seja no espaço físico da sala de aula, ao “*sentar no fundo da sala*”, seja no elogio dado pela professora a seus alunos, mas não a ela.

Ao se sentir excluída, Nazaré respondia aos colegas de classe “*com aqueles xingamentos de criança mesmo, com relação às brincadeiras que você assim de alguma forma era excluída ou era incluída não pra fazer parte do grupo, era assim tipo exceção ‘hoje você vai estar brincando’*”. E a “resposta” às professoras ficava implícita na insistência da aluna Nazaré em ser elogiada, uma, duas, várias vezes:

*“Com relação a professoras, era bem, vamos dizer, mal tratada mesmo, de sentar no fundo da sala, de não ter a atenção que toda criança merece. Mas, assim, de forma evidente, de forma explícita ‘olha você é pobre, você é negro, fez serviço de negro’, esse tipo de coisa não tinha de forma explícita, mas implicitamente sim, pelo fato de você ser colocada no final, pelo fato de você não ser elogiada. Eu lembro assim do elogio de uma professora, a Dona, não consigo lembrar o nome dela, acho que é Livia, uma coisa assim, ela não era professora, ela era substituta. Então eu lembro que eu insistia muito pra que ela me elogiasse a primeira vez, eu insistia muito pra que ela me elogiasse a segunda, a terceira, várias vezes, porque aquilo pra mim era um prazer. Mas acredito que as coisas aconteciam neste período, por parte de professoras, de uma forma bem camuflada que a gente não tinha condições de estar detectando de uma forma mais nitida, mais direta, vamos dizer”*.

Dessas experiências, vividas nas relações com colegas e professoras, começa a se delinear um sentimento de inferioridade e de incapacidade que coloca em xeque a auto-estima da criança “negra”, como nos demonstram vários estudos (Paré, 1991; Gonçalves e Silva, 1988; entre outros).

Segundo Ademil Lopes (1995), isso ocorre porque “a escola pouco contribui na especificidade da criança negra, que se obriga a criar mecanismos de resistência que vão desde a agressão física até a elaboração de estratégias de sobrevivência particular, numa permanente negociação com colegas, professores e autoridades da escola” (p.70).

É Charles Taylor (2000) quem também fala sobre a elaboração de estratégias de sobrevivência pelo sujeito negro que, na busca pelo reconhecimento, pode internalizar as imagens depreciativas que lhes são impostas por uma sociedade racista, o que lhes impede de resistir, ou pode tê-las como a base de sua resistência.

Cabe mencionar que, diferentemente da professora Nazaré, a professora Aparecida, que entra na escola aos nove anos de idade, quando começa a falar, demonstrou em seus depoimentos que não vivenciou experiências com a discriminação racial, ao se relacionar com colegas e professoras, no período de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, pois seu maior desafio foi recuperar o tempo perdido sem a fala.

Por este motivo, ocupava as primeiras carteiras da sala de aula - *“aquela que não atrapalhasse os outros colegas, pois era muito alta”* -, sendo constantemente observada pelas professoras, que acompanhavam seu rendimento escolar. Quanto às relações de amizade, relata:

*“Eu tinha um bom relacionamento com meus colegas de escola, mas a partir dos onze anos, te confesso, porque antes eu fiquei um pouco ainda naquele choque, calada. No começo foi assim um pouco com medo. Eu achava que todo mundo era bom, ninguém tinha malícia. Então eu observava muito antes, antes de brincar com a pessoa, de conviver com a pessoa, eu observava muito, muito. Até hoje eu sou assim, observo, olho os gestos, tudo que faz, que não faz”.*

Embora Aparecida diga não ter vivido situações de discriminação nesse período, o depoimento parece nos dizer o contrário, quando observamos a elaboração de *“estratégias de sobrevivência”*, expressas no ato de observar *“muito”* e selecionar as pessoas, com quem poderia brincar e conviver.

Assim como Aparecida, a professora Terezinha entrou para a escola aos nove anos. Do período de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries destaca o fato de *“nunca ter sido uma menina muito comunicativa”*, de não ter *“muita amizade”*, já que *“tinha mesmo um temperamento estranho, era meio arredia”*, o que justifica, segundo ela, as exclusões e os conflitos vividos nesta fase, pois não os atribui à discriminação racial:

*“Com relação à escola, eu nunca senti de perto a discriminação. Uma coisa que eu notava é que na hora do recreio as meninas brincavam de roda, então elas escolhiam fulano pra entrar na roda e pouco elas me chamavam. Agora eu não sei se isso se deve ao fato de eu ser negra, ou se deve muito ao fato de eu ser muito estranha, arredia, muito chorona. Eu lembro que tinha uma menina que tinha uma implicância comigo que até hoje eu não sei a razão, quando eu passava por ela, ela dizia assim ‘vou te pegar na saída’, isso quando eu estava no primário. Por diversas vezes ela me bateu na frente da escola e aí eu cansei de apanhar. Nós tivemos uma briga na frente da escola que a molecada fez até roda, mas foi uma briga mesmo de uma rasgar a roupa da outra, grudar pelos cabelos, a gente vir pra casa empoeirada, naquele tempo não tinha asfalto. Eu acho que nem ela conseguia entender porque ela tinha vontade de me bater e ela era uma menina bem loira, sabe daquelas brancas bem mesmo, até descascada e inclusive ela se casou bem nova, me lembro, porque veio uma companhia de asfalto na cidade asfaltar as ruas e tinha um rapaz até mais escuro do que eu, da minha raça, e ela acabou namorando ele e se casando. Mas a gente nunca mais se falou”.*

Em virtude de não ser muito comunicativa e não ter muitas amigas na escola, suas relações se restringiram às filhas e à mulher do chefe da estação ferroviária, que assumiu

um papel importante durante sua infância e pré-adolescência, pois com ela Terezinha ia à cachoeira, à igreja e foi com ela que aprendeu a costurar, a cozinhar, a ter “boas maneiras”, a ser uma “mocinha”.

Hoje, Terezinha a vê como “uma mulher super avançada pra época”, se comparada aos pais que “eram muito atrasados, minha mãe principalmente, minha mãe é analfabeta, a minha mãe não tinha assim cultura, nada. Eu me dava muito bem com eles, porque ela me punha coisas na cabeça, falava coisas, conversava muito comigo”.

Como vimos, nas experiências vividas pelas professoras Nazaré, Aparecida e Terezinha, o período inicial de escolarização é marcado por constantes conflitos estabelecidos nas relações entre os alunos e na relação professor/aluno que, embora não sejam explicitados e reconhecidos pelas professoras Aparecida e Terezinha, remetem à condição social e, principalmente, à condição racial de que são portadoras.

Os conflitos existentes nas relações aluno/aluno, professor/aluno, não se limitam ao período de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, cuja faixa etária vai dos seis ou sete aos dez anos, mas tornam-se ainda mais contundentes no período de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries, faixa etária dos onze aos quatorze anos, conforme expressa a professora Nazaré:

*“É uma das piores fases, a fase mais complicada, você tá naquela fase de formação e vai assimilando assim de uma forma muito brutal tudo que vem. Então você encontra fora, na escola, você encontra todas essas barreiras, todo esse estereótipo com relação ao negro, você vai sedimentando isso. De 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> eu acho que era assim mais passiva, a reação não era assim tão veemente como de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup>. De 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> já era mais agressão verbal, física”.*

Neste período, Nazaré optou por estudar na escola estadual Ana de Oliveira Ferraz escola, onde se sentiria “mais protegida”, devido à presença de pessoas de mesma “origem étnica e sócio-econômica”, já que a escola anterior (Antonio Joaquim de Carvalho), também estadual, era “uma escola de elite, classe média”, com um reduzido número de alunos negros. No entanto, ter feito essa opção não a isentou de vivenciar situações de preconceito e de discriminação racial:

*“De 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup>, aí eu acho que já começa ficar mais evidente na cabeça da gente essa questão do preconceito, da discriminação, porque eu estudei na escola, no Industrial que é hoje, sempre foi Ana de Oliveira Ferraz, Paula Souza hoje, ligada à Paula Souza, então o meu grupo de amigos eram pessoas negras, todos negros, todos não, acho que tinha uma branca. Aí lá também foi barra, barra porque aí eu já partia*

*assim, quando tinha alguma situação de racismo, eu brigava, eu xingava, eu chutava o pau da barraca [risada], porque eu não tinha assim uma formação com relação à questão racial, não tinha formação nenhuma. Havia aquela coisa assim, parece que você nasceu no navio negreiro, que você sempre foi escravo, foi incapaz, aquela coisa que a gente tinha, tem no inconsciente coletivo. Então neste nível que eu percebo, e também por parte de alunos, aí a gente percebe com mais evidência. Eu lembro de uma novela que passava naquele período 'O direito de nascer' e tinha a 'Mamãe Dolores', então eles gostavam, os meninos e até mesmo as meninas, de chamar a gente de 'Mamãe Dolores' e a gente ficava muito brava com isso, a gente brigava muito por causa disso, xingava, não era agressão física, mas no que a gente pudesse, eu principalmente, estar agredindo verbalmente, porque pra mim aquilo era uma ofensa muito grande, por causa da forma como era colocado. Então eles colocavam 'Mamãe Dolores', ela era negra, como uma figura inferior, uma figura negativa, então a partir do momento que eles chamavam de 'Mamãe Dolores', então eles estavam assim me diminuindo e eu tinha que revidar aquilo. Era também 'macaco', 'bombril', e a gente sempre revidando, tentando peitar as pessoas que tentavam discriminar, mas também ter muita consciência da situação. Acho que eu enfrentei assim muitos obstáculos, por parte de alunos, por parte de professores eles procuravam dar uma maquiada, mas também tava aí colocada essa questão".*

Comparando os dois períodos de escolarização, que também marcam a transição infância-juventude, entendo que o jovem, especialmente o jovem negro, já ciente de suas diferenças de gênero, raça, classe, etc, tem maior “consciência” do significado dessas diferenças, pois são elas a fonte de todo preconceito enfrentado em suas relações sociais. Ao contrário, as crianças, embora também saibam sobre suas diferenças, não têm noção definida sobre o significado social que essas diferenças assumem.

O jovem negro, diante do significado social das diferenças, adota ou uma postura de resistência/indignação às formas de “violência” instituídas pelo preconceito, que é expressa, muitas vezes, pela agressão verbal ou física, ou uma postura de acomodação/conformismo. Podemos ver ambas as posturas como “estratégias de sobrevivência”, como expressaram Taylor (2000) e Lopes (1995). A postura de resistência/indignação, entretanto, pode ser comparada ao que Olga de Moraes Von Simson e Neusa Gusmão (1989) chamaram de “resistência inteligente”, pelo fato de representar a “possibilidade de superação de um contexto adverso” (p.221), daquele imposto pela discriminação, pelo preconceito e pelo racismo.

O depoimento da professora Nazaré mencionado acima é ilustrativo de uma postura de resistência/indignação, frente aos estereótipos de inferioridade e submissão imputados ao negro, representados aqui pela figura da “Mamãe Dolores”. A contestação à idéia de que o “negro é feio”, também registra essa postura:

*“Eu lembro um outro fato, na Educação Física. Eu sempre tive um corpo assim padrão, um corpo, cintura fina, as pernas grossas, o traseiro avantajado [risada]. Então na hora da Educação Física eu punha o shorts, então as meninas falavam assim ‘você tem um corpo tão bonito, ah se você não fosse negra’ [risada]. E eu falava ‘porque não negra, eu me acho bonita’. Então você percebe que a gente já começa contestar um pouco”.*

Ao assumir uma postura de contestação, diante das experiências com a discriminação, Nazaré menciona a importância de um dos diretores de escola que, embora fosse uma “*pessoa enérgica*”, não a reprimia, mas tentava acalmá-la através do diálogo, o que lhe transmitia “*um certo conforto*”. Menciona, também, a importância de uma de suas amigas, que procurava “*manter o equilíbrio*” nos momentos de conflito e incentivá-la, na tentativa de elevar sua auto-estima.

Para a professora Aparecida, entretanto, o período de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries, na escola estadual Leticia de Godoy B.C Lopes, onde era “*uma das únicas alunas negras na sala de aula*”, não foi um problema. Ela relatou que não teve contato com a discriminação racial nas relações com os amigos (“*brancos*”, em sua maioria), com os quais tinha uma certa “*popularidade*”, pois, anualmente, a elegiam “*representante de classe*”. Segundo ela, o fato de não experimentar esse contato esteve relacionado à “*sorte*” e por ser ela “*muito observadora*”:

*“No período de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> eu tinha amigos só brancos. Na escola todos gostavam de mim. Gostava muito de estudar, estudar e estudar. Eu era representante de classe, então todo ano era eu que tinha que ser eleita. A minha sorte é que eu sempre tive bons relacionamentos com bons amigos e como eu disse pra você eu era muito observadora, então aquele coleguinha que eu sentia que não era compatível comigo, então eu me afastava, então tenho essa percepção, graças a Deus”.*

Os depoimentos da professora Terezinha também indicam a inexistência de experiências relacionadas à condição racial nesse período de escolarização. Ela levanta uma série de possibilidades para justificar não ter vivenciado experiências com a discriminação, como podemos identificar no depoimento abaixo:

*“Nas últimas séries do ginásio, a gente promovia certas festinhas, certos bailinhos e eu sempre fui muito requisitada pra danças, pra fazer parte de quadrilha, de igreja, então não sei se também por isso eu nunca senti de perto o problema de racismo. Não sei se eu que não prestava atenção, mas eu nunca senti mesmo. Então nos bailes*

*eu sempre fui bem aceita pra dançar, mesmo porque lá em Nova Europa, acho que só tinham duas famílias negras, então acho que eu nunca me vi, porque eu acho que o preconceito, acho que às vezes os negros se subestimam, não será? Às vezes, eles ficam numa posição assim de inferioridade, não sei se é porque eu estudava, porque meu pai, quando eu comecei a estudar, então meu pai acho que já percebeu que eu estava já me misturando mais com as meninas, que passeavam, que saíam, então meu pai sempre procurou comprar uma roupinha melhor pra mim, pra eu poder sair, dar algum dinheirinho se eu fosse em alguma festa, naquelas festas juninas, naquelas quermesses, com as colegas. Então, eu falo mesmo que eu nunca senti, tanto que todos os meus colegas me convidavam pra dançar, pra sair, então eu nunca senti mesmo alguma coisa que eu falasse 'ah, eles não me chamaram porque eu sou negra, eles não vieram dançar comigo ou conversar, ou isso ou aquilo' (grifos meus).*

Além das justificativas acima, a professora deu a entender, embora não de forma explícita, que não teria vivenciado situações com a discriminação, pois é “fruto” de uma mistura racial (o “pai era bem preto” e a “mãe era branca”). Por esse motivo, ela não tem uma fisionomia “de pessoa de raça negra, o nariz grosso, o nariz atarrachado, amassado, sei lá o que”.

Após destacar as experiências vividas pelas professoras, no período que antecede a escola e no período da escola, especificamente com relação à questão racial, cabe a seguinte pergunta: e as famílias das professoras, como se posicionaram diante dessas experiências?

A professora Nazaré relatou que não compartilhava essas experiências com sua família e que procurava resolver tudo a sua maneira. Para ela, a ausência de uma discussão sobre a questão racial no ambiente familiar ocorria devido à falta de informação e de conhecimento sobre o assunto, às experiências “cruéis” vividas pela própria família negra e ao silêncio imposto pela sociedade, que impedia falar sobre determinados assuntos, tidos como tabus.

As professoras Aparecida e Terezinha, da mesma forma, relataram não haver uma discussão sobre a questão racial no universo familiar. No entanto, os depoimentos das três professoras revelam que, apesar de não haver uma discussão crítica sobre a problemática racial, suas famílias não estavam alheias a ela. Diante dos enfrentamentos raciais que experimentavam cotidianamente e a partir dos recursos que dispunham, as famílias buscavam se posicionar, adotando um discurso que enfatizava a necessidade dos filhos estudarem:

*“O que a minha mãe sempre dizia era o seguinte ‘olha, os negros tem que saber, eu não esqueço disso, tem que saber três vezes mais que os brancos. Se você quiser conseguir alguma coisa, ter um emprego melhor, você tem que ir pra escola e você tem que saber três vezes mais’. Agora, uma discussão com relação ao racismo assim a gente não tinha de forma direta, mas o que eu me lembro era isto, o estímulo pra que estudasse, estudasse pra ser alguma coisa na vida” (professora Nazaré).*

*“Ele [o pai] sempre contava que os irmãos dele não eram pessoas assim fiéis que queriam aquela vida digna, aquela vida justa de trabalho. Tinham passagem na polícia, muitos morreram, sumiram, então ele sempre dava importância para o estudo e queria que a gente estudasse, mas ninguém lá o ouviu, somente eu, ninguém quis ouvir. E eles [os irmãos] nunca deram valor para o estudo e eu sempre dei, sempre, queria estudar, estudar e estudar. Não tinha uma discussão sobre a questão racial. Ele era mais realista, ele colocava tudo ali e falava ‘filhos estudem’ (professora Aparecida).*

*“Então hoje em dia eu agradeço, eu sempre gostei de escola, de estudar, o meu pai sempre me incentivou também ‘eu faço sacrifício pra vocês’ e aconselhava ‘tem que estudar pra um dia mais tarde ter um emprego melhor, uma coisa melhor na vida. Pouco ele citava que era por ser negra ou não” (professora Terezinha).*

O estímulo ao estudo é visto como solução para o “problema do negro”, uma via de ascensão social, como foi apontado nos trabalhos realizados por Irene Barbosa (1978) e por João Baptista Borges Pereira (1987), e, ainda, como um dos mecanismos de socialização e mobilização utilizados pelas famílias negras, na tentativa de preparar seus filhos para o enfrentamento de experiências discriminatórias.

Além de significar a possibilidade de ascensão social e a isenção de experiências com a discriminação racial, estudar significa, para muitos, a possibilidade de fugir do “lugar” imposto socialmente ao negro. O *“lugar daquele negro que começa com atos de droga, polícia, esse monte de coisa”*, como disse a professora Aparecida.

É interessante mencionar que na família da professora Nazaré havia dois tipos de discurso: aquele que enfatizava a necessidade de estudar e aquele que apontava para a necessidade de *“melhorar a raça”*, por meio de um *“processo de branqueamento”*.

Para Nazaré esses discursos parecem contraditórios, pois ao mesmo tempo que sua mãe insistia para que soubesse *“três vezes mais que os brancos”*, lhe pedia para ser *“igual”* a eles: *“você tem que apertar o seu nariz pra ele ficar menos largo, pra ir afinando mais”*, *“passa um pouquinho de água<sup>47</sup> de arroz no rosto que contribui um pouco pra clarear”*. Ela interpreta essa contradição, hoje, como sendo a tentativa de *“estar fugindo um*

*pouquinho do ser negro*”, com o objetivo de se livrar do “sofrimento” imposto pela discriminação racial.

Os discursos de adesão à ideologia do branqueamento, proferidos pelo Movimento Negro e pela Imprensa Negra das primeiras décadas do século XX, mencionados nos estudos de Maria Angélica Motta Maués (1991), em que o “ideal do novo negro” tinha como parâmetro o “modelo branco”, tanto em seus valores quanto em seu modo de ser, permite compreender a contradição presente no discurso da família da professora Nazaré, uma vez que as informações veiculadas por eles ainda circulam no imaginário social, mesmo que de forma ressignificada.

### 3.3 – O magistério como escolha ou vocação.

Após o término do ginásio (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries) as professoras Nazaré, Aparecida e Terezinha ingressaram no colegial e, depois, optaram pelo Curso Normal ou Curso Preparatório para o Magistério<sup>48</sup>.

Para a professora Nazaré, a opção pelo magistério se deu em virtude da indecisão sobre o que realmente deveria fazer e da influência da família, pois uma de suas irmãs já era professora:

*“Olha, não era bem vontade, assim talvez uma influência da família, porque a minha irmã, ela fez o magistério. Então eu falei ‘eu vou fazer como ela, vou fazer o magistério’ e fui. Então o que você percebe, o que eu percebo é que não tinha assim muito questionamento, o que eu deveria fazer? Questionar, ‘olha, porque eu vou fazer o magistério, porque eu não escolho o científico ou outras áreas?’’. Então, não houve este questionamento. Então, a minha irmã fez o magistério e eu fui fazer o magistério. Eu não questioneei e não procurei conhecer melhor pra estar fazendo essa opção, tanto é que eu terminei, ‘ eu jamais vou dar aula, eu não quero isso de forma alguma’. Eu tenho críticas à escola pública, como todos nós temos, mas eu não consigo me ver fazendo outra coisa sabe, não consigo me ver fazendo outra coisa. Eu consigo me ver só dando aula, às vezes eu brigo, xingo, brigo com os alunos, eu chuto o pau da barraca, mas eu não consigo sabe, não consigo. Eu gosto muito de dar aula, trabalhar essas questões com os alunos também. Há problemas, não vou falar que a gente não entra em confronto com alunos, mas eu gosto muito de dar aula”.*

---

<sup>47</sup> Durante o momento em que se lava o arroz, recolhe-se sua água e, em seguida, a passa no rosto.

Para a professora Terezinha, a escolha pelo magistério ocorreu “por força das circunstâncias”, pois era “a profissão mais acessível” e conferia um certo “status”. No entanto, comentou a existência de uma possível “vontade de ser professora”, perceptível no ato de ensinar os irmãos mais novos:

*“Na verdade quando estava fazendo ginásio, eu nunca pensei o que eu queria ser, aliás o que eu queria ser mesmo era cantora, adorava cantar, ligava o rádio e cantava alto, acho que a cidade inteira ouvia, meu pai sempre implicava, eu adorava imitar Ângela Maria, mas o que era mais fácil, o que eu podia fazer e o meu pai pagar pra mim, então naquela época eu optei por fazer o Normal, o magistério, assim sem pensar mesmo se eu queria ou não queria. Era a profissão mais acessível e tinha um ‘status’, porque ser professora era tão importante naquele tempo, tanto que eu me lembro que quando eu me formei o meu pai falava ‘a minha filha é professora’. Quando meus outros irmãos menores começaram a ir pra escola, ele [o pai] mandava que eu ensinasse meus irmãos, eu acho que daí também é que partiu essa vontade, depois mais tarde, deu ser professora, apesar que eu não escolhi ser professora, de falar ‘vou ser professora’, foi também por força das circunstâncias”.*

Já a professora Aparecida atribuiu às “forças do destino” sua opção pelo magistério, pois “estava escrito que seria professora”:

*“O magistério, acho que eu relatei às bonecas, à casinha, as bonecas se transformaram em alunos. Eu fui assim, lá no ventre estava escrito que eu ia ser professora, mas só que eu não sabia, porque queria porque queria vir, lutei muito pela vida. Eu acho que tava dentro de mim e foi crescendo, crescendo até eu chegar lá. Eu acho que é isso, e eu nunca parava de estudar, eu sempre queria porque queria, e na sala de aula eu lembro que os meus coleguinhas falavam também que eu ia ser professora. E eu sempre tinha, até hoje tenho, letra bonita, redondinha, de professora. Eu lembro que fazia cartazes, a parte de pintura era por minha conta, de desenhar letra, eu lembro como se fosse hoje que todo mundo falava ‘nossa, que letra bonita’. Quem entra na sala de aula onde eu estou dando aula, a primeira coisa que fala é ‘nossa, que lousa organizada’, porque eu riscou, eu divido, eu sou cheia de nove horas. Eu gosto de fazer aquilo que eu gosto, então eu faço com amor”.*

Com exceção da professora Nazaré, cuja justificativa para a escolha do magistério está ligada à indecisão e à influência da irmã, percebemos nas justificativas das professoras Terezinha e, principalmente, Aparecida, a idéia de vocação (aptidão, tendência) para ensinar, como sendo uma característica pré-estabelecida e/ou “natural”.

---

<sup>48</sup> Antes de fazer a opção pelo curso preparatório para o magistério, com duração de dois anos, cursava-se dois anos de colegial.

Os vários estudos sobre a feminização do magistério (Lima, 1998; Carvalho, 1999; entre outros), chamam a atenção para a construção social da profissão docente, através das relações e representações de gênero que legitimam o ato de ensinar como sendo próprio, “natural” às mulheres, desde a tenra idade.

Percebemos essa suposta predisposição para o exercício do magistério quando Aparecida fala sobre as brincadeiras com as bonecas que se tornavam alunos e sobre a letra “*redondinha, de professora*”. Ou, ainda, na fala da professora Terezinha que, desde menina, ensinava os irmãos mais novos.

Das lembranças do período em que cursou o magistério, no Instituto de Educação Bento de Abreu em Araraquara, uma escola estadual e, segundo ela, “elitizada”, com um número reduzido de alunas negras, Nazaré destacou as relações estabelecidas com os colegas de classe e com os (as) professores (as). Suas amizades foram restritas a um grupo limitado de pessoas. Ela procurava se aproximar dos alunos que tivessem a “mesma origem étnica” (alunos negros) que a sua. Essa já era uma tendência constante nos períodos anteriores, no entanto, nem sempre havia um “*entrosamento*” entre eles.

Nessa época do magistério, discriminação, o preconceito e o racismo eram “ *muito mais velados*”, “*mais camuflados*”, entretanto, Nazaré não deixou de experimentar situações que remetessem a sua condição racial:

*“Eu lembro de uma situação, em que o professor foi fazer uma pergunta tal e disse ‘responda você Pelé’, eu ‘Pelé não, meu nome é Maria Nazaré Salvador’, entendeu? Então aí eu acho que já começa ter uma visão de mundo mais abrangente do que no período anterior. Então você já começa a olhar para as pessoas e começa a ter uma discussão. Você fala assim ‘não, eu sou capaz’, ‘não, porque não é desta forma que você está pensando, você é racista”.*

Diante dessas situações ela procurava se posicionar, através de uma discussão sobre a existência do racismo, timidamente, pois possuía um conhecimento, ainda, limitado. No entanto, julga ter perdido sua “*espontaneidade*” e seu “*espírito*” de contestação, presentes na fase anterior (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries), conforme analisa:

*“Eu acho que havia também, analisando hoje, uma certa anulação da minha parte, uma certa anulação, não era assim uma espontaneidade no sentido da palavra mesmo. É interessante que eu não tinha, fazendo uma análise e voltando a fase anterior, eu não tinha vergonha, eu não tinha vergonha de contestar, eu não tinha vergonha de ta discutindo com professor, eu não tinha assim limites. Olha como a*

*gente vai perdendo não, a gente vai perdendo essa espontaneidade. Na Industrial tinha mais filhos do trabalhador, era um ambiente mais popular, era impressionante como tinha negros naquela escola, hoje eu olho pra aquela escola e digo 'não é possível'. Então você se sente fortalecida num ambiente onde você vê muitas pessoas iguais, agora no colegial não, ainda que a escola pública era considerada assim de qualidade, então os filhos dos ricos iam pra escola pública. Então era filho de médico, era filho de empresário, dentista, então eu acho que inibiu um pouco sim. Contestava, mas eu não ia a fundo, não ia a fundo de forma alguma. Então esse período eu acho que já começa aquele processo de recuo mesmo, de você assim voltar a ficar mais tímida, perder aquela espontaneidade que vem de primeira até o ensino fundamental. Não trabalha os conflitos, deveria assim trabalhar de uma forma melhor os conflitos existentes, porque no período anterior era de uma forma assim mais de enfrentamento, de confronto, mas agora nesse período já o silenciamento”.*

Em virtude dessa perda de espontaneidade, a dedicação aos estudos tornou-se a forma pela qual a professora Nazaré respondia às situações de discriminação que lhe eram impostas, especialmente nas relações com alguns de seus professores (as):

*“Quando eu me sentia discriminada, a minha forma de dar uma resposta mais direta, eu estudava que nem uma doida pra ser a melhor naquela disciplina, estudava assim, passava a noite. Eu queria tirar a nota máxima...Então sempre assim que eu me sentia discriminada por professor, eu priorizava, é nessa que eu tenho que centrar fogo, intimamente pra estar mostrando pra eles a minha capacidade de aprender aquele conteúdo que eles estavam passando”.*

Para Neusa Santos Souza (1983), estudar, “ser o melhor”, ascender socialmente, configura-se numa das estratégias utilizadas pelo sujeito negro contra a discriminação racial. No entanto, sabemos que a ascensão social não o isentará desta discriminação. Desse modo, para a professora Nazaré, estudar significou responder às situações de discriminação, mostrando que era capaz.

O bom desempenho nos trabalhos em grupo também permitia que Nazaré encarasse as situações de discriminação e contribuía para a elevação de sua auto-estima, como foi o caso da repercussão de um trabalho que apresentou a respeito da escravidão. Esse trabalho foi escrito por um de seus irmãos, que segundo ela, foi um dos responsáveis para que adquirisse uma maior “consciência” sobre a problemática racial:

*“Embora ele [o irmão] não discutia muito com a gente essas questões, mas eu era muito metida, ele escrevia muito e eu lia muito as coisas que ele escrevia. Eu acho que ele teve assim uma colaboração muito grande, uma parcela de colaboração, vamos dizer, pra que eu fosse adquirindo e essa consciência. Acho que filmes que eu*

*fui assistir também, talvez algumas leituras, mas o que eu lembro bem é isso, eu lendo assim, pegando os escritos do Kiko e lendo. É que ele falava muito do movimento dos Black Powers, Black Panthers, escrevia sabe, então acho que isso daí ajudou um pouco. Eu lembro também que uma vez uma professora pediu um trabalho, que a gente entrevistasse pessoas que tivesse vivenciado o final da escravidão, que tivesse conhecimento assim a respeito do final da escravidão. Falei pro Kiko e ele escreveu o texto [risada]. Ele escrevia, não deixava eu escrever o texto discutindo com ele, ele escreveu o texto pra mim. Ai ele escreveu um texto muito legal, um texto maravilhoso. Eu lembro assim algumas coisas, que a gente não tinha necessidade de estar procurando as pessoas pra estar relatando o período da escravidão, que ia assim trazer à tona uma ferida que a gente tava tentando cicatrizar, e que a gente ia sentir muito ódio sabe, então o final foi este ódio, a última palavra eu lembro. Foi o trabalho assim que teve uma repercussão muito grande Eu era a única negra do grupo, então eu acho que isso foi muito importante pra mim, embora não foi eu que escrevi, foi o meu irmão [risada], mas foi assim, a auto-estima foi lá em cima. Então algumas coisas e alguns enfrentamentos também que eu consegui enfrentar de cabeça erguida, eu acho que isso daí foi sabe, foi importante pra auto-estima, pra você ir trabalhando a auto-estima e acreditando na capacidade”.*

É interessante ressaltar que, após o término do curso de magistério, Nazaré ingressou na Faculdade de Serviço Social<sup>49</sup>, particular, e adotou como postura, diante da questão racial, o “silêncio”. Essa postura já vinha se delineando e uma vez consolidada determinou a inexistência de conflitos em suas relações, nessa nova fase da escolarização:

*“No Serviço Social também não houve grandes conflitos por conta do meu silêncio. Era discutido muito, mais muito pouco. Não tive assim grandes atritos com os alunos, por conta disso, porque quando você tá lá, você faz parte do grupo, você concorda com o grupo, você não discute, então você é bem aceita. Fazia os trabalhos, os trabalhos ficavam bons, então o grupo todo levava o nome, então não tinha assim grandes atritos, grandes problemas. Com os professores também não havia atritos. Não há nada de evidente, mas por conta, acho que é por conta da minha postura, não teve grandes conflitos, acho que é amulação mesmo, você se amular e deixar o barco correr. Não que eu fosse uma pessoa assim apática, não era satisfeita, nunca fui, havia uma inquietação, mas também não sabendo trabalhar legal com essa inquietação, não sabia trabalhar com isso, não tinha ninguém que tivesse essa inquietação que eu tinha com relação à questão racial, então eu entrava assim, como dizem os alunos, entrava no ‘embalo’ da turma”.*

Na continuidade dos estudos, Nazaré entra para o curso de Ciências Sociais, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos, o que lhe possibilitou resgatar os questionamentos quanto à problemática racial, à “auto-estima”, à “consciência racial” e à “negritude”. Esses

questionamentos estavam apenas “adormecidos”, pois ela sempre foi uma pessoa “*inquieta*” com relação a essa problemática, como relatou acima:

*“Foi no período das Ciências Sociais [Unesp/Araraquara], acho que não foi nem tanto pelos professores, lógico que tem aí uma parcela de contribuição, as discussões, logicamente que tem, mas o grupo que nós tínhamos lá, esse grupo era o re-fortalecimento, é o resgate dos questionamentos, daquilo tudo, então acho que foi um período muito importante por causa disso, porque tinha uma pessoa, o Cunha Jr, que era ligado ao Movimento Negro, então a gente discutia, nós passamos a discutir um pouco mais. E também já tínhamos começado a discutir aqui em Araraquara também, já tínhamos formado o GANA, então tava nascendo, renascendo ou aflorando, acho que é melhor, essa questão de consciência racial, a questão da auto-estima, da negritude, de você saber mais da sua história. Então o Cunha, as discussões que a gente tinha no GANA, as discussões que a gente tinha na faculdade também, tudo, nós estudávamos juntos, fazíamos os trabalhos juntos, pelo menos nos primeiros anos, então acho que contribuiu bastante pra isso”.*

A professora Aparecida cursou o magistério na mesma escola estadual freqüentada pela professora Nazaré, o Instituto Estadual Bento de Abreu - IEBA, embora nos anos 80, e terminou o curso na escola particular noturna Cristo Rei, pois, frente às sérias dificuldades financeiras enfrentadas por sua família, começou a trabalhar durante o dia na produção de meias. Aparecida destacou que sempre foi a “*única aluna negra*” em sala de aula, no entanto, todos a respeitavam, pois sempre procurou selecionar as amizades.

A preocupação dessa professora em selecionar suas amizades parece estar relacionada ao fato de que ser a única aluna negra em sala de aula a colocava em evidência e, conseqüentemente, a expunha à discriminação racial. No entanto, para “fugir” da discriminação, a qual expressou nunca ter sofrido, durante o período de escolarização, observava e selecionava os colegas negros e não-negros, com os quais estabeleceria relações de amizade. Tal atitude parece configurar-se num mecanismo de defesa contra à discriminação racial.

Diferente das professoras Nazaré e Aparecida, Terezinha cursou o magistério na cidade de Tabatinga, pois “*o pessoal que quisesse estudar tinha que vir pra Araraquara*”, entretanto, apenas “*as pessoas em condições financeiras melhores que podiam mandar os filhos, porque nem todo mundo tinha condições de pagar a condução para trazer os filhos pra estudar em*

---

<sup>49</sup> Hoje, Nazaré se questiona sobre o por que fez Serviço Social. No entanto, reconhece sua importância para que optasse, em seguida, pelo curso de Ciências Sociais, devido à influência de alguns dos professores, entre eles, o historiador Rodolpho Telarolli e o economista Bovo.

Araraquara”. E assim como estas duas professoras, ela foi “a única negrinha” em sua turma de magistério. No entanto, julga não ter vivido situações de discriminação racial.

Dessa fase, lembra-se das amizades com “aquela turminha que se formou junto em Nova Europa e que todos os dias, pela manhã, viajavam para Tabatinga”; da rivalidade entre os alunos de Nova Europa e Tabatinga; da peça de teatro promovida por uma das professoras. As alunas de Nova Europa, inclusive ela, se recusaram encenar o papel de bruxas e, por isso, não compareceram à apresentação no dia marcado, pois esta professora do magistério tinha “um que maior com as pessoas de Tabatinga”.

Recordou-se, ainda, do dia em que começou a fumar, juntamente com sua turminha (“naquela época o cigarro era charme”), no banheiro do colégio, o que provocou uma conversa na sala do diretor<sup>50</sup>, que educadamente, após falar sobre o “problema do cigarro”, solicitou que fossem “discretas” para que não incentivassem as turmas mais novas. Diante da surpreendente atitude desse diretor, decidiram fumar fora do ambiente do colégio e passaram a fumar na praça, onde esperavam o ônibus para casa, em meio às risadas, às farras, próprias da “vida de estudante”.

As três professoras fizeram uma avaliação do curso de preparação para o magistério e destacaram a importância da prática, através dos estágios propostos. Nesses estágios ministravam aulas supervisionadas e/ou auxiliavam as outras professoras nas diversas tarefas com os alunos. Elas preferiam as “coisas práticas”, a “maneira de você passar pra criança” as disciplinas teóricas.

Marcante, também, são as lembranças das professoras Nazaré e Aparecida com relação a algumas das professoras do curso de magistério e de suas posturas em sala de aula. Posturas essas que, positivas ou negativas, têm exercido uma forte influência em suas práticas pedagógicas atuais<sup>51</sup>.

A professora Nazaré supõe que, ao exigir que seus alunos compreendam a necessidade de estudar e conhecer, assim como exigiu de si própria, assume uma postura semelhante à de uma de suas professoras do magistério. No entanto, ao lembrar do

---

<sup>50</sup> O Sr. Ambrósio foi diretor do colégio em Tabatinga, onde Terezinha cursou o magistério. Ela destacou que ele era o único “negro” a exercer uma posição de ‘status’ naquele colégio. Não havia professores ou professoras “negras”, neste período. Lembrou ter uma professora “negra”, segundo ela, uma ‘pretona retinta’, na disciplina de música, quando cursou o ginásio. As outras duas professoras não se lembraram de professoras ‘negras’ nas escolas em que estudaram.

<sup>51</sup> A professora Terezinha não citou nenhuma professora do curso de magistério.

cotidiano com esta professora, procura “*não ser tão autoritária quanto ela*”. E ainda acrescenta que, embora seja “*exigente*”, tenta “*se aproximar mais do aluno*”.

A professora Aparecida tem como referência para sua prática docente atual, sua ex-professora de Biologia, da época do magistério, cuja postura era exemplar, “*queria tudo certinho*”, o que fazia com que Aparecida se sentisse “*no dever de estudar*”, cobrando de si mesma e, hoje, de seus alunos, essa mesma postura.

Ao lembrar dessa professora mencionou, também, a ex-professora de Português, de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries, da qual acredita ter assumido algumas de suas “*atitudes*”: o “*jeito de vestir abaixo do joelho*”, a “*letra maravilhosa na lousa*” e a maneira de “*dividir o quadro negro em três partes*”.

Raul Iturra (1992) destaca a importância dos adultos significantes na vida das crianças, os quais lhes servem como modelo e aos quais elas procuram imitar. Já Ricardo Vieira (1996) fala sobre adultos mediadores que, ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, contribuem para a construção de suas formas de estar no, e pensar o, mundo.

Assim, as professoras lembradas por Nazaré e Aparecida foram alguns dos adultos significantes ou adultos mediadores, presentes em suas trajetórias de vida, com os quais tiveram contato no período de escolarização e que hoje lhes servem como modelo para suas práticas pedagógicas.



## CAPÍTULO 4

### PROFESSORAS “NEGRAS”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E QUESTÃO RACIAL

As experiências vividas com a discriminação racial na infância, na adolescência e no início da fase adulta, especificamente no universo da escola, embora muitas vezes não fossem reconhecidas pelas alunas negras Nazaré, Terezinha e Aparecida, deixaram marcas impressas nas professoras que são hoje.

Essas experiências não foram interrompidas com a inserção das mulheres negras, anteriormente crianças e adolescentes negras, Nazaré, Aparecida e Terezinha, na profissão docente. O retorno à escola, agora, como professoras “negras”, representa mais um dos desafios que se impõem àquelas que têm no corpo a marca do gênero e, principalmente, da “raça”.

A condição da mulher negra na profissão docente, nesse caso, no magistério araraquarense, está determinada por constantes embates que se estabelecem nas relações com alunos, com outros (as) professores (as) e com a direção das escolas por onde passaram no exercício de sua profissão. Os embates emergem, especificamente, do estranhamento da presença negra nesse campo profissional e do questionamento sobre a capacidade intelectual de negros em geral, ou seja, sua competência, causando injustiças, indignação, dor e sofrimento.

As experiências acumuladas pelas três mulheres, “negras” e professoras, aqui consideradas, dada a discriminação racial em suas trajetórias escolares e, agora, em suas trajetórias profissionais, são determinantes de suas práticas pedagógicas, diante da discussão com seus alunos sobre a temática racial. No entanto, os constrangimentos causados pela discriminação podem atuar na transformação da realidade escolar instituída pela sociedade racista brasileira ou na manutenção e reprodução dessa realidade, dependendo do como foram interpretadas e significadas, por essas professoras, suas próprias experiências.

#### **4.1. Do mundo da escola ao mundo do trabalho.**

Antes de iniciarem o trabalho no magistério, com exceção da professora Terezinha, as professoras Nazaré e Aparecida exerceram outras atividades profissionais. As

experiências vividas por elas nestas profissões permitem comparar a incidência, ou não, da discriminação racial, do preconceito e do racismo, dentro e fora do magistério.

A professora Nazaré exerceu, por alguns meses, a função de auxiliar de enfermagem em um dos hospitais de Araraquara. Para ela, essa experiência foi *“muito rica, em termos de aprendizagem, em termos de ser solidário com o outro”*. Exerceu, também, a função de recepcionista na clínica integrada da Faculdade de Odontologia, durante um período de quatro anos e meio, onde teve contato com diferentes pessoas. Nazaré acredita não ter experimentado, em ambos os casos, situações de discriminação racial.

No desempenho da atividade docente, entretanto, ela se deparou com as mais variadas situações discriminatórias. Essas situações definiram, especialmente no início de sua carreira, as condições de trabalho e os papéis que ela deveria representar dentro da escola, quaisquer que fossem, e, portanto, definiram um modo de ser no campo da profissão docente.

Como *“professora substituta”*, Nazaré lecionou para classes de 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries, com um grande número de alunos. Essas classes, geralmente, passavam de uma professora para outra, pois eram *“classes consideradas problemas”*, com as quais a maioria dos professores não queria trabalhar:

*“Eu era a professora chamada substituta, ACT hoje, então para os professores substitutos as classes que sobravam, e para os professores que não tinham muita experiência, as classes que sobravam eram estas, classes consideradas problemas. E a gente não tinha respaldo de direção, não tinha respaldo de outros professores”.*

No momento em que ela deixou a posição de substituta e assumiu sua própria classe, uma 1.<sup>a</sup> série, lhe foi imposto, por uma das professoras das classes vizinhas, que ficasse com alguns de seus alunos (negros, em sua maioria), aqueles com *“problemas de aprendizagem”*, até que estivessem aptos a voltar para sua classe de origem.

Esses dois momentos do exercício da atividade docente parecem indicar que, para além de Nazaré ser uma *“professora substituta”* e ter pouca prática em sala de aula, caberia à professora negra a tarefa de “domar” as chamadas *“classes difíceis”* e resolver os “problemas” de aprendizagem dos alunos, também negros, conforme lhe era imposto pelas demais professoras. Na imposição não estaria implícita a idéia de que o negro tem por

obrigação ser subserviente ou, ainda, de que “um negro entende melhor a outro negro”, ou que “eles se entendem”?

Desse começo da carreira, em que não podia contar com o apoio da direção das escolas e de outros (as) professores (as), Nazaré destaca a importância de sua irmã, também professora, que a auxiliava e a orientava no “*preparo e dinâmica das aulas*”. Foi na prática pedagógica da irmã que se espelhou para trabalhar da 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, principalmente com as 1.<sup>as</sup> e 2.<sup>as</sup> séries, com as quais tinha maior dificuldade. Ela preferia o trabalho com as 3.<sup>as</sup> e 4.<sup>as</sup> séries, pois os alunos eram mais independentes e “*já eram bons questionadores*”.

À medida que as oportunidades de assumir o cargo de professora em diferentes escolas foram surgindo, a discriminação racial se tornava mais explícita. Um exemplo disso foi o momento em que Nazaré teve sua competência questionada pela diretora de uma dessas escolas, mesmo tendo sido a primeira classificada, entre tantas outras professoras (não-negras), para exercer o cargo:

*“O que estava no inconsciente, consciente das professoras é que eu seria a última classificada e na diretora que talvez eu tivesse feito aqueles cursos de final de semana, porque olha a pergunta dela ‘qual escola você frequentou?’. Foi pra mim, foi só pra mim que ela perguntou isso, ela não perguntou para os outros professores. Então naquele momento o meu troco foi este ‘olha a minha classificação e a minha escolarização, onde foi a minha trajetória escolar’”.*

Situação semelhante ocorreu quando assumiu a função de coordenadora pedagógica numa das escolas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries. Mais uma vez sua competência foi colocada em xeque, diante dos comentários feitos por alguns dos professores em torno de sua capacidade para desempenhar a função:

*“Diziam que consegui a coordenação porque ninguém mais quis, por isso que passaram a coordenação pra mim, porque se tivesse outro professor que quisesse a coordenação, com certeza não seria eu a escolhida. Então, eu procurava assim nas nossas reuniões, estar trabalhando com a questão de você ser capaz, mostrando que não só poderia desenvolver aquele trabalho, como também eu tinha capacidade, porque o trabalho de coordenação é um trabalho complicado, porque você tem que discutir a pedagogia, a didática com os professores, e os professores estão presos àquela visão de mundo meio limitada e não estão abertos pra outras coisas, então é meio complicado. Então, as pessoas ficavam meio mediando nas reuniões os discursos, você percebia que as fisionomias das pessoas, o jeito muda um pouco, principalmente quando você faz algumas colocações que não imaginam que você vai fazer, então você percebe que ocorre alguma alteração, mas não tem assim coragem, eu falo coragem mesmo, para um confronto direto, eles não tem coragem pra isso”.*

Diante dessas experiências, a professora Nazaré considera que no magistério, tanto nas relações com os alunos quanto nas relações com outros (as) professores (as) e com a direção das escolas, a professora “negra” está mais exposta à discriminação, devido à própria posição que ocupa, resultante da condição racial:

*“Eu acho que no magistério você está muito mais exposta, porque você está lá e trabalha de uma forma direta essa questão, essa questão racial e nesse trabalho que você faz, você entra em enfrentamento com as pessoas. Além deste trabalho, a própria presença do professor, da professora negra já é uma impulsionadora desses conflitos”.*

A professora Aparecida, antes do magistério, trabalhou na produção industrial de meias. Segundo ela, não sofreu discriminação racial, pois *“o que você tinha que fazer é produzir meia, não é mexer com o ser humano, com a cabeça, com a sociedade. Então é meia, e meia não fala, meia não xinga, meia não despreza, meia não tem distinção de cor, e quanto mais meia você fazia, mais você dava produção”.*

Aparecida acredita que é na profissão docente que as discriminações começam a acontecer, especialmente quando é colocada em xeque a capacidade da professora negra em exercer tal profissão. Como estagiária, no início de carreira, passou por várias dificuldades, determinadas pela pouca experiência no magistério e, sobretudo, por ser negra, até assumir sua própria classe. A professora Nazaré foi quem nos relatou algumas dificuldades enfrentadas por Aparecida:

*“O que eu discutia muito com os professores, com a direção, porque eles colocavam muitos obstáculos no trabalho dela, muitos defeitos, como se ela fosse uma pessoa problemática. Então muitas vezes eu vi diretor a vigiando em sala de aula, aí eu questionava, teve momentos que eu saía da minha sala de aula e ia até lá perguntar se havia alguma coisa acontecendo. Uma diretora um dia chegou e disse assim ‘falaram tanto do trabalho dela e ela não é uma péssima professora, porque eu observei o trabalho dela’. A Aparecida estava começando, e o início é muito complicado, e ela caiu naquela escola. Teve uma professora com a capacidade de pegar um caderno de um aluno pra ver se estava certo, uma coisa que eles falaram que estava errado, pra mostrar pra diretora. Então eu não sei o que acontece que eu ficava sabendo das coisas, então era tipo assim, vamos colocar o anjo da guarda entre aspas, porque eu peitava as pessoas, os alunos, porque ela sofreu demais, tinha ora que ela chorava na sala de aula, eu tirava ela da classe e ficava muito brava com os alunos, pra mostrar que eles estavam sendo racistas, que ela era uma excelente professora, ela era muito dedicada, se você ver os trabalhinhos dela, pelo amor de*

*Deus, e que eles estavam, não sei se eles estavam sendo influenciados, mas que eles estavam desconsiderando demais uma professora que não merecia tudo aquilo. Teve outra situação também, como ela era estagiária, ela tinha direito de pegar uma classe e se não fosse a minha intervenção tinham passado em cima dela, não teriam dado a classe pra ela. Eu conversava bastante com ela, pra ela se impor, pra não chorar, se quisesse chorar que chorasse na minha frente, mas na frente de outros não, na frente de alunos não, nem na frente de professores, ela tinha que se manter firme, dominar aquele povo, dominar através do que? Do conhecimento dela, dizia: 'você tem capacidade, então o que você tem que fazer é trabalhar com os alunos no sentido que eles não te dominem, então num primeiro momento você tem que se impor'. Foi assim complicado, então eu estou falando isso porque eu fui primeiro, depois a Cidinha foi pra lá como estagiária, então eu vejo que pra ela, pela ingenuidade dela, pelo jeito dela ser, ela é muito transparente, ela tem uma pureza que atrapalha, atrapalha assim ela mesma, então ela se torna assim muito vulnerável, deu muita margem pra que as pessoas tentassem pisar em cima".*

Como podemos perceber, a professora Aparecida contou com o apoio da professora Nazaré em seus primeiros meses de prática docente, tendo nela uma referência do como conduzir seu trabalho pedagógico, bem como suas atitudes, diante da questão racial:

*"Eu até me espelhei nas aulas da Nazaré para dar as minhas aulas. Eu até tenho um caderno que eu vou te mostrar. Eu guardei ele até hoje, e como ela fazia um diário no caderno, e tudo o que ela dava ela registrava naquele caderno, comprei um caderno é óbvio, e toda lição tinha um livro, adotei um livro, e anotava naquele caderno tudo, continhas, probleminhas, a oração, caligrafia. Então como eu me espelhei na Nazaré, eu passei a ter o meu diário, anotava tudo, então se ia um supervisor e falava 'o que você deu tão dia', 'está aqui', então tinha como provar, tinha no caderno dos alunos a mesma coisa que tinha no diário e foi muito bom. Eu tive um certo probleminha também, que eu me lembro como se fosse hoje, que eu escrevi tal palavra no quadro negro errado e a Nazaré veio 'Cidinha, aquilo ali não pode acontecer'. Ai eu lembro que eu corriji a palavra, pedi desculpa. Ela ia me instruindo, ia me ajudando, porque eu sentia que eu era nova, estava começando uma nova carreira, uma nova profissão, então eu fazia meia e a meia não fala, de repente eu vi um monte de criança ali na sala de aula que fala, então eu me senti no dever e na responsabilidade de estar ensinando. A observação pelo quadro negro ocorreu devido ao fato de ser negra e ter que se posicionar de uma forma mais cuidadosa 'com tudo que a gente faz, porque a gente é cobrado, perseguido toda hora, pesquisado toda hora, é deste jeito'. Então ela estava me ensinando tudo isso. E na Nazaré eu nem precisei pedir ajuda, ela veio fazendo amizade, ela veio me mostrando as coisas aos poucos, como que era, que nem todo mundo é bonzinho, lembra que eu falei pra você que eu achava que todo mundo era bonzinho e neste mundo do magistério que eu conheci o outro lado".*

Apesar das experiências com a discriminação racial, que foram relatadas acima, e das muitas outras ocorridas no decorrer da trajetória profissional de Aparecida, houve aquela que foi o marco de seus problemas no magistério. Foi através da experiência de ter

sido chamada de incompetente pela funcionária de uma das escolas em que lecionou e, ao questionar, ter sido levada à delegacia como a opressora e não como a vítima, que descobriu “o quanto o mundo é cruel”, adquirindo, assim, um interesse na discussão que envolve a questão racial:

*“Foi entrar no magistério que os problemas começaram a aparecer, porque eu pensava, como eu disse pra você, que tudo mundo fosse bom, porque eu convivi com brancos, com negros, com gente de todo tipo. Mas aí eu vi que nem tudo mundo era bom. Eu não tinha uma preocupação com essa questão porque eu sempre vivi normal. Foi a partir desse momento que eu sofri que eu me agarrei a tudo e a todos [risada]. Então foi assim, quando eu sofri aquela discriminação, tudo chama aquilo, discriminação, ofensa, prejudicar o ser humano, tudo de um modo geral. Quando eu sofri aquilo, passei pelo tratamento, eu tive até terapia, precisei me cuidar, porque o choque foi grande, eu só chorava, ‘como pode ter gente ruim assim na vida?’. Então eu presenciei aquilo e foi um choque muito grande pra mim, porque até então eu tinha uma vida considerada boa. Aí eu me apeguei à política e ao meu marido, que ele já era político, ele já militava. Sai do catolicismo, que eu era católica, eu vi que algo também faltava no catolicismo, que discutia o Pai, o Filho e o Espírito Santo não, e nós somos espírito. Aí eu cheguei à conclusão que falta algo e fui procurar o espiritismo e estou até hoje, então isso é mais de dez anos. Procurei, procurei o negro, comecei a freqüentar o FECONEZU<sup>52</sup>, comecei a participar das reuniões do negro. E eu demorei muito a viver isso, a me acostumar com isso, e isso tem de monte dentro do magistério, dentro do magistério quem não é forte o suficiente não consegue sobreviver, sai da profissão, porque é um disque-disque, é uma fofoca, é uma discriminação, é gente que quer só te prejudicar, é essa tal pontuação, é a injustiça da atribuição. Então são muitas injustiças, discórdia, tudo mundo quer conquistar o seu espaço, então aquela briga, ‘panelinhas’. O negro não pode estar nesse mundo, o branco acha que não. O branco acha que a gente não deve ser professora, o professor negro sofre muito por isso, porque o branco pisoteia, o branco não quer ver o negro nesse patamar, na classe considerada média, então a gente é muito caluniado, então acontecem muitas injustiças, na ‘panelinha’ o negro não entra, então você tem que aprender a viver, viver de acordo com tudo isso, e qual é o caminho? É fazendo política mesmo, é você participando do negro, tem tantos grupos, tantos conselhos, tantas coisas a fazer, tantas entidades, então você fazendo isso você está se fortalecendo pra enfrentar essa vida de hoje que é considerada muito difícil para o negro”.*

Diferente das professoras Nazaré e Aparecida, Terezinha não exerceu outra atividade profissional que não fosse o magistério. Ela julga não ter experimentado situações com a discriminação ao longo de sua trajetória profissional, apesar de alguns dos acontecimentos vividos por ela mostrarem o contrário.

---

<sup>52</sup> Festival Comunitário Negro Zumbi, promovido pelos grupos do Movimento Negro Paulista, dentre eles, o grupo de militantes negros de Araraquara.

No começo da carreira, Terezinha teve seu trabalho vigiado pelo diretor da escola, que lhe confessou, mais tarde, achar que ela não daria “*conta do recado*”. Ela crê que essa atitude do diretor não esteve relacionada à discriminação racial, mas a “*pouca experiência*” na profissão:

*“Tudo sempre transcorreu normal, nunca senti por parte da escola, mesmo nesta fase que eu achei que me vigiavam um pouco. Eu acho que mais mesmo no sentido da minha pouca experiência, no sentido de que eles achavam que a classe poderia virar uma bagunça, talvez eu não fosse conseguir levar a termo o meu compromisso, os conteúdos que as crianças tinham que assimilar durante esta fase. Eu achei que foi mais com relação a minha experiência e não com relação a minha cor. E com relação aos pais, às crianças, os alunos, eu também nunca senti, nem um mal estar, no sentido de que minha cor estivesse interferindo na minha profissão, no meu trabalho”.*

Mais tarde, quando fora procurar por aulas em uma das escolas da cidade de São Paulo, na qual lecionou, Terezinha não foi bem recebida pela diretora da escola, que a “*mediu de cima em baixo*”, parecendo não acreditar que ela fosse professora:

*“Então eu fui até essa escola e nessa escola eu não fui muito bem recebida pela diretora, eu não sei porque, se foi pela cor ou se foi pela minha simplicidade que eu cheguei, ela de principio parece que nem estava acreditando que eu sou professora, ela me mediu de cima em baixo, de baixo pra cima. Eu conversei com ela, falei que eu era professora, que eu estava pretendendo ver se eu conseguia uma vaga como substituta e ela disse assim pra mim ‘aqui não tem vaga’ e não deu muita importância”.*

A professora Terezinha se mostrou resistente em associar essas e outras experiências à questão racial, já que insistiu em enfatizar que nunca sofrera nenhum tipo de discriminação no universo da escola. No entanto, após algumas reflexões, nos relatou o seguinte acontecimento:

*“Um pai de um aluno chegou e havia outras pessoas no refeitório, mas só eu de negra, aí ele veio, me chamou e disse que queria falar com a cozinheira e chamou a mim. Então eu disse pra ele que eu não era a merendeira, ‘ah, não é a senhora?’, eu falei não, ele ficou assim meio admirado e aí ele falou ‘quem é a merendeira? Aí eu mostrei e falei, brinquei com as colegas, ‘tem um monte de gente aqui, porque será’, porque será entre aspas, porque eu sabia o porque, ‘porque será que ele achou que eu era a merendeira, tem tanta gente aqui?’”.*

Esse depoimento permite destacar o debate sobre a relação entre cor e trabalho, na qual o atributo de “raça”/cor dos indivíduos atua na produção e na reprodução das diferentes oportunidades de acesso ao mercado de trabalho dadas aos negros e não-negros. As desigualdades sócio-econômicas, educacionais, de inserção ocupacional, entre outras, são determinadas pela cor da pele dos indivíduos, tal como demonstram vários estudos (Hasenbalg, 1979; Castro e Guimarães, 1993; dentre outros).

Na determinação da desigualdade de inserção ocupacional no mercado de trabalho, as marcas da cor estão associadas ao atributo de gênero, de idade, de naturalidade, de escolaridade, etc. No tocante à articulação entre “raça”/cor e gênero, as mulheres negras encontram-se em desvantagem<sup>53</sup> em relação às mulheres brancas, aos homens negros e aos homens brancos.

A desigualdade, decorrente da cor e do gênero, também é produzida e, sobretudo reproduzida pelas representações socialmente partilhadas que atribuem ao negro e à mulher, portanto, à mulher negra, um determinado “lugar” na hierarquia social e, neste caso, profissional, conforme demonstrou o depoimento.

Com isso, a presença da mulher “negra” no magistério provoca questionamentos quanto à legitimidade de sua competência profissional e de sua capacidade intelectual, e, principalmente, quanto ao direito de ocupar uma profissão, centrada no saber formal, que pode lhe conferir um certo *status* social.

As conseqüências desses questionamentos para as professoras “negras” araraquarenses vão além das injustiças que determinam o insucesso profissional, a impossibilidade de ascensão na carreira docente, pois mexem com os sentimentos mais íntimos das professoras, causando dor, sofrimento, indignação.

Os constrangimentos vividos com a discriminação racial, no decorrer de suas trajetórias profissionais, ocorrem porque são elas mulheres e negras que estão expostas às imagens estereotipadas, que assumem o feminino e a “raça” como verdadeiros estigmas, ou seja, como cicatrizes fixadas no corpo e visíveis por meio de características físicas, tidas

---

<sup>53</sup> Na comparação entre os postos de trabalho ocupados pelas mulheres negras e pelas não-negras na Região Metropolitana de São Paulo no ano de 2000, tem-se que (23, 2%) das negras são empregadas domésticas e (11,3%) faxineiras. Para as mesmas funções, as não-negras somam (10,7%) e (4,9%), respectivamente. Na área da Educação a mulher não-negra tem presença majoritária (60,5%) com relação à mulher negra (15,5%), como também constatamos em Araraquara. Fonte: SEP. Convênio Seade-Dieese Pesquisa de Emprego e Desemprego-PED.

como sinônimos de inferioridade, incapacidade e depreciação moral, como é o caso da cor da pele.

Essas imagens circulam no imaginário da sociedade brasileira e determinam o “lugar” social permitido às mulheres negras. A posição social atribuída a essas mulheres é aquela das atividades consideradas desqualificadas, como as de faxineira, de lavadeira, de operárias, de recepcionistas etc. Por isso, o fato dessas mulheres estarem no magistério como professoras é inconcebível para o imaginário instituído na sociedade:

*“Às vezes eu faço de propósito, eu não falo logo de imediato que eu sou professora, justamente pra ver a reação da pessoa e realmente quase que 99% das vezes, quando eu digo que eu trabalho na escola, elas não falam, ‘ah, a senhora é professora’, mas sempre ‘você é merendeira, você é servente’. Então elas acham que pelo fato de ser...eu calculo e tenho quase certeza...preta só pode ser servente, merendeira ou coisa assim, então eu digo ‘não, eu sou professora’, ‘ah, professora!’. Isso tem acontecido muitas vezes” (professora Terezinha).*

Se, por um lado, ser professora é um desafio frente ao imaginário que postula a incapacidade intelectual do negro e o “lugar” que deve ocupar na hierarquia social, romper com esse imaginário torna-se ainda mais difícil. Daí a necessidade de uma prática pedagógica que atente para a diversidade sociocultural de professores (as) e alunos (as), na tentativa de redimensionar suas imagens.

Para Vieira (1996), “há no mundo três tipos de pessoas: as que não sabem o que está a acontecer; as que observam o que está a acontecer; as que fazem com que as coisas aconteçam” (p.135). Com isso, diante da situação da mulher negra no magistério, perguntamos: como as professoras “negras” araraquarenses reagem às situações em que os alunos discriminam uns aos outros por causa da pertinência racial? Como reagem no momento em que o preconceito racial é direcionado a elas mesmas? Enfim, como tratam a temática racial em seu trabalho pedagógico, a partir das relações que emergem do cotidiano da sala de aula?

#### **4.2. A temática racial na prática pedagógica das professoras “negras”.**

A inclusão da temática racial no campo educacional e na prática pedagógica dos (as) professores (as) negros (as) e não-negros (as) ganha legitimidade com o reconhecimento da diversidade sociocultural existente no interior da escola. No entanto, o

tratamento que deve ser dado à diversidade constitui um desafio para a instituição escolar, em virtude de seu discurso homogeneizante e normativo, que sempre visou produzir sujeitos disciplinados e destituídos de suas particularidades. Igualmente, é um desafio para os (as) professores (as), pois eles são “produtos” dessa instituição.

A superação do caráter homogeneizador adotado pela Educação, como prática pedagógica, não se constitui apenas num desafio para esta, mas também para a Antropologia, como ciência da alteridade, da diferença. Para Neusa Gusmão (1997b) a Educação e a Antropologia estão ligadas e determinadas por uma história comum, do passado, em razão de estarem vinculadas a um modelo cultural único, dominante, que visava o controle do (s) diferente (s), daquele considerado o “outro”. No entanto, no presente, tanto a Educação quanto a Antropologia, “defrontam-se com o desafio de resgatar e dimensionar o universo das diferenças” (p.17), na tentativa de resgatá-las enquanto diversidade.

Por essa razão, o desafio da prática pedagógica voltada para a diversidade social e cultural, é o desafio que se coloca, também, para as mulheres negras professoras, o que exige que se “olhe” para as práticas das professoras Terezinha, Aparecida e Nazaré, para refletir com elas a realidade educacional araraquarense.

#### ▪ TEREZINHA

A análise do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Terezinha, em escolas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, das cidades de Araraquara e São Paulo, no decorrer de sua trajetória profissional, indica que esse trabalho esteve voltado mais para o ensino que para a aprendizagem. Ou seja, segundo Raul Iturra (1994), o “ensino é a prática de transferir conhecimentos provados ou acreditados pela população que educa à população que se estima desconhecer as formas, estruturas e processos que ligam as relações sociais com as coisas (...). O ensino é repetir, criando uma subordinação. A aprendizagem é descobrir, criando uma relação de comunicação” (p.30-1).

Para Terezinha, ser uma “*boa professora*” significava ensinar, ou seja, transmitir a seus alunos os conteúdos da escrita, da leitura, do cálculo e, ainda, “*manter a disciplina em sala de aula*”, conforme os moldes de uma “*educação tradicional*”.

Cabe lembrar que esse tipo de educação tem por objetivo integrar os alunos à vida social, contribuindo para formar o cidadão exigido pela sociedade, por meio da socialização, da normatização e da disciplina. Esse cidadão é concebido em sua forma genérica e, por isso, destituído de suas particularidades de gênero, “raça”, classe social, etc.

A relação que se estabelecia, entre a professora Terezinha e seus alunos, no ato de ensinar, é uma relação de subordinação, centrada no poder, em que o adulto vê a criança como uma “folha de papel em branco”, sobre a qual “imprime seu texto” (Gusmão, 1999). Sua experiência docente com a alfabetização de crianças e de adultos demonstra essa afirmativa:

*“Eu não tinha prática nenhuma pra lecionar pra adulto e lecionar pra adulto é muito diferente de lecionar pra criança. A criança aceita tudo o que você ensina como verdade, o adulto já fica questionando, porque ele já tem aqueles conceitos formados e mesmo que seja errado pra ele ta certo, eles são turrões, o pessoal de idade. Então, às vezes eu estava ensinando uma coisa e eles diziam que não era assim, que não era e que não queria, que não aceitavam. Eu fiquei mesmo nesse ano dando aula lá por extrema necessidade, porque eu precisava do dinheiro mesmo, porque eu não gostei, não foi uma experiência boa pra mim. Na classe havia pessoas com problemas até psicológicos, problemas assim de deficiência, então eu não sou especializada nesta área, não sei como lidar com esse tipo de aluno. Então eu faltava muito porque eu não tinha estímulo, não tinha vontade. Eu não tive ninguém da parte de educação que viesse me dar uma explicação, me passar alguma coisa de como lidar, de qual metodologia que eu tinha que lidar com aquela turma, e eu fui usando do que eu conhecia de alfabetizar criança, eu fui usando aquela metodologia, aquele jeito, não sei se deu muito resultado não, alguma coisinha devem ter aprendido, mas não foi uma experiência muito boa”.*

Nessa experiência educativa, notamos que a professora Terezinha privilegia o ensino e banaliza a diversidade sociocultural de seus alunos (“o pessoal de idade, turrões, aqueles que tem conceitos formados”), o que impossibilita que o processo educativo seja, também, aprendizagem, baseada na troca de experiências entre professor e aluno.

Dessa forma, o processo educativo, que deveria ser fundamentado na relação ensino-aprendizagem, supervaloriza o ato de ensinar, pautado na escrita, na leitura e no cálculo, estando esses conteúdos dissociados do contexto em que vivem os alunos, e, em contraposição, desvaloriza o ato de aprender, fundamentado na associação entre o “texto e o contexto”, nas trocas de experiências e na “bagagem” cultural de professores e alunos.

Aliada ao ensino, a aprendizagem pode se tornar matéria-prima da prática pedagógica dos (as) professores (as). Neste sentido, o processo educativo como ensino-

aprendizagem permite que os conteúdos formalizados pelas disciplinas como, por exemplo, Português, Matemática, História, entre outras, ganhem sentido para os alunos, quando associados aos contextos e às experiências por eles vividos e observados.

No entanto, é preciso que os (as) professores (as) tirem partido da diversidade de contextos e, com isso, desenvolvam uma “educação intercultural”, em que a prática pedagógica tenha a diversidade como a base da comunicação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, por meio da relação de reciprocidade e de troca na aprendizagem.

Para Ricardo Vieira (1999), a educação intercultural ou pedagogia intercultural “resulta do facto de se crer que nos espaços educativos se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc. E se diferentes culturas produzem diferentes estilos cognitivos, diferentes formas de percepção e diferentes estilos de aprendizagem, a escola, se quiser ser mais democrática, terá de optar por uma pedagogia intercultural, uma pedagogia da troca e partilha de experiências (...). O intercultural implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas – e o que é mais difícil – faz com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca” (p.67-8), entre crianças e adultos, professores e alunos. A interculturalidade é, ainda, um valor a ser conquistado.

A comparação entre duas experiências educativas vividas pela professora Terezinha permite deduzir que sua prática pedagógica não tira partido da diversidade dos contextos socioculturais de seus alunos, bem como do seu próprio. A primeira experiência ocorreu numa das escolas da periferia da cidade de São Paulo, cercada pela violência, onde ela conviveu com o “*aluno da favela*”, em sua maioria, “*negro*” e “*carente*”:

*“Nunca tinha convivido de perto com o pessoal de favela, com alunos assim que vinham de favela, mas foi uma experiência muito boa, porque a gente tem uma idéia meio errada, porque a gente acha que em favela só tem gente à toa, e não é. Tinham alunos muito bons e eu peguei amizade com as mães deles, tanto que eu morava no bairro, fui morar no bairro próximo da escola. Eles eram mais carentes, não só por ser negro, mais eles eram um pessoal de favela, pessoas mais humildes, carentes de tudo, onde tinha mais violência, até hoje é um dos bairros mais violentos de São Paulo, Capão Redondo. É interessante que você aprende muito com eles, então eu*

*acho que essa fase assim, porque até então eu era uma pessoa assim mais fria, como eu vou dizer que eu era, tinha até certos conceitos que eu considerava assim, eu era preconceituosa em certas coisas, então eu acho que depois que eu morei neste bairro, com esses pais e convivi com essas crianças, foi onde muita coisa eu achei que não tinha importância, eu mudei muito, foi uma lição de vida mesmo pra mim. Eu achei que eu fiquei mais humana, assim no sentido de aceitar mais as pessoas como elas são, e essas crianças tinham muitas coisas que elas vinham contar, que aconteciam, então elas não tinham talvez essa aprendizagem de livro, a aprendizagem formal, mas elas tinham muitas coisas de vivências delas, que elas passavam pra gente, que elas traziam, então você se toca mais, então você aprende a ser mais carinhosa com a criança, a ter mais paciência com a criança, e vê que muitas vezes o fato delas não estarem rendendo tanto, aprendizagem na escola, também tem muito a ver com tudo que elas passam, então você aprende a contornar certas situações, tem mais paciência pra lidar, você caminha com a aprendizagem por outro lado, aproveitando toda essa bagagem que elas trazem, porque aprender não é só essa coisa formal de livro, é o todo, é preparar pra vida também”.*

A segunda experiência ocorreu logo após a primeira, no momento em que Terezinha lecionou para crianças de uma 3.<sup>a</sup> série que, de acordo com seu ponto de vista, tinham “*problemas emocionais e de aprendizagem*”:

*“Eu peguei uma classe, era uma 3.<sup>a</sup> série, mas a gente trabalhava o conteúdo de 2.<sup>a</sup>, porque eles tinham muita dificuldade pra aprender, uns inclusive eu tive que alfabetizar, porque eles estavam com muitas dificuldades. Eram, a maioria, crianças que tinham problemas emocionais e todos esses problemas de aprendizagem. Eram crianças que ficavam no Cristo Rei, eram crianças que os pais abandonam. Era uma classe até especial, especial no sentido assim, você tinha que saber lidar, porque eram crianças carentes no sentido afetivo, se apegavam muito com a gente. Então a situação das crianças era muito delicada, e em determinados momentos, eu não sou especialista em determinados casos, então muitas vezes eu fiquei meio apavorada, meio desanimada, e minha coordenadora, juntamente com o diretor, eles me davam muito apoio, de vez em quando iam lá visitar a classe, conversar com as crianças, traziam sugestões pra mim, pra eu saber como levar a classe, e às vezes a barra pesava mesmo, não no sentido de disciplina, de serem rebeldes, de aprontar as coisas, mas eram crianças muito carentes, crianças que tinham muitas dificuldades, a maioria delas em aprender. Eu tinha também uma outra classe à tarde, acho que era 4.<sup>a</sup>, que compensava mais, porque já era uma classe boa, que não me dava tanto trabalho”.*

Embora a professora Terezinha tenha destacado que o contato com as “*crianças da favela*” lhe permitiu vencer alguns de seus preconceitos, tornando-a “*mais humana*”, porque aprendeu com a “*bagagem que elas traziam*”, não se observa mudanças expressivas em sua prática. Seu discurso é contraditório, revelando que sua prática não condiz com a “teoria”, e que, realmente, privilegia o ensino à aprendizagem.

A segunda experiência ratifica essa contradição e indica que essa professora, apesar de constatar a existência da diversidade sociocultural dos alunos da 3.<sup>a</sup> série, com a qual já havia convivido na primeira experiência, não a utiliza como matéria-prima no desenvolvimento do trabalho pedagógico, na abordagem, por exemplo, das desigualdades sociais e da questão racial. Ao contrário de uma “pedagogia intercultural”, a professora pratica uma “pedagogia multicultural”, ou seja, uma prática que constata e reconhece a diversidade, mas que não dialoga com ela e, conseqüentemente não a emprega como matéria-prima.

Vieira (1999) considera que a educação multicultural ou pedagogia multicultural resulta da “simples constatação e admissão da realidade social como naturalmente diversificada (...). É uma atitude que não vai além da sensibilidade e solidariedade entre os povos e culturas (...), pois não privilegia o diálogo e a comunicação intercultural – quer dizer a comunicação entre diferentes que podem entender-se e cooperar mutuamente” (p.65), de forma não hierarquizada.

O fato de Terezinha não abordar a temática racial em sua prática pedagógica, no decorrer de sua trajetória profissional, parece estar diretamente relacionado à ausência de uma inclinação em desenvolver um trabalho que vê o aluno como sujeito sociocultural, caracterizado por diferenças de gênero, raça, classe social e histórias de vida singulares, assim como também o são os (as) professores (as), inseridos num espaço (a escola), em que se estabelecem relações sociais marcadas por negociações e, sobretudo, por conflitos, passíveis de serem trabalhados.

Ela justifica essa ausência, argumentando que “*naquela época não se falava muito sobre esse assunto*” e que apenas de “*uns anos pra cá*” é que essa temática passou a ser discutida pelas escolas, em virtude de sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), juntamente com outros temas como, por exemplo, sexualidade e drogas: :

*“Isso que eu acho que faltou, porque eu acho que eu fui mesmo falar de problema de raça, preconceito, foi de uns anos pra cá mesmo, quase final de carreira, porque eu não me lembro que naquela época a gente lidasse com este assunto, não se falava muito, não se comentava muito, foi de uns anos pra cá sim que a gente começou a falar, conversar com as crianças do racismo, das desigualdades sociais. Porque até então a gente só ficava naquele negócio de 13 de Maio, dia dos escravos e falava lá, aquelas coisas que você sabe, toda formalizada, mas eu nunca trabalhei mesmo com as crianças aquela coisa do preconceito. Eu não me lembro de nenhum fato assim,*

*não sei se não ocorreu ou eu não me lembro, mas não deve ter ocorrido assim nenhum fato que tivesse colocado assim o problema de preconceito de alguma criança, no sentido de ser negra, eu não me lembro se ocorreu alguma coisa em alguma classe minha, mas eu acho que não. Mas agora, vendo o que se passou, eu chego a conclusão que a gente não trabalhava mesmo esse tema, não se falava. Agora sim, de uns anos pra cá que a gente conversa, que eu converso com os alunos, falo sobre o assunto bem abertamente. E eu acho que é muito bom mesmo, porque eu já o ano passado, principalmente eu tinha alunos negros na sala, este ano eu tive, todos esses anos eu tenho tido. Quando a gente começou a trabalhar com os Temas Transversais, com os Parâmetros Curriculares, então aí que a gente se organizava pra trabalhar sobre os temas e falar mais essa parte mais profundamente, porque até então nunca tinha trabalhado mesmo”.*

Inicialmente, o tratamento que deu à questão racial, partiu da visão estereotipada que tinha sobre o negro, qualificando, neste caso, ao aluno negro, com os seguintes adjetivos: o indisciplinado, o rebelde, o problemático, entre outros. Para a professora Terezinha, trabalhar com a temática racial, “*mais profundamente*”, nesse momento, restringia-se a alertar seus alunos sobre o “*problema do negro, de não ser bem aceito e, por isso, ter de melhorar o seu comportamento*”:

*“Eu tive um aluno que era muito problemático, dava muito problema disciplinar, não queria aprender, daí um dia eu chamei ele em particular e falei mesmo do problema do negro, de não ser bem aceito e falei pra ele ‘olha, a nossa cor já não ajuda muito, porque você sabe que existe preconceito’, mesmo que eu não tenha sentido na pele, de perto, mas eu sei que existe. Então eu falei pra ele, ‘você é negro, então já é um ponto negativo perante a sociedade, não é favorável, e depois com esse comportamento todo que você tem’, e falei uns montes, como pessoa até, não só como professora, pra ele perceber que eu estava interessada na condição dele. Então eu acho que eu consegui nessas várias conversas que eu tinha com ele. Então ele se assentou mais na sala de aula, pelo menos se não aprendeu tanta coisa, melhorou o comportamento. Mas, não sei se estava, eu não percebi nada, se ele tivesse algum trato diferente da escola, dos professores, talvez com os colegas tivesse alguma rejeição por causa da cor, mas creio que não era esse o problema dele naquele momento enquanto meu aluno. Então, não foi só com ele, a gente falava com a classe toda sobre esse problema de racismo, de negro, mas muitas vezes você tem que mostrar pra criança, se ela é negra que existe preconceito, então se tem que ter um comportamento ainda mais, quer dizer, não é porque é negro que tem que ter um comportamento X ou Y, mas a cor, como diz o ditado ‘se negro não....na entrada...na saída’, então já é discriminado e se começa aprontar mais coisas ainda, eles não vão ver aquilo como natural, de um aluno meio desajustado, eles vão acentuar porque é negro, por causa da raça”.*

Posteriormente, já nos últimos anos no magistério, Terezinha desenvolveu um trabalho que visava debater acerca das diferenças entre as pessoas, das diferentes descendências (a árvore genealógica) e da ascensão social de alguns negros. Esse tipo de

abordagem tornou-se um “clichê” na prática de muitas professoras negras e não-negras, fazendo com que o debate racial ocorra de maneira superficial e irrefletida:

*“Nos últimos tempos, eu trabalhei assim mais profundamente o tema. Eu sempre citava a minha cor. Então vários temas, os Temas Transversais, em que a gente conversava sobre drogas, violência, de um monte de coisa, então eu sempre falava da cor, do preconceito, de raça, tudo o mais. Eu sempre dizia ‘eu sou negra’ e tal, e sempre os alunos acabavam ‘ah tia, professora, eu tenho uma tia que também é, ou o pai do meu pai’, então sempre na família da maioria deles quase sempre tinha alguém também, então eu dizia pra eles ‘ai você gosta mais do seu tio ou menos do seu tio, porque ele é negro?’ e trabalhava. Dizia também, ‘eu por exemplo sou professora de vocês’ e trabalhava a respeito pra eles chegarem à conclusão de que o negro é só a cor da pele e comparava ‘você pinta com o lápis vermelho, amarelo, todos são lápis, se você tirar a casquinha do lápis e de repente pegar sem olhar, você ia achar que um é diferente do outro, nós também, a única coisa que a gente tem de diferente é a cor da pele, e outras características, o cabelo...’ e aí explicava o por que, porque nasceu numa região tal, porque veio...então daí já estendia mais. O trabalho que eu fazia assim era mais a nível de conversa, de discussão, uma troca, cada um dá a sua opinião, do senso crítico de cada um, saber o que acha, o que não acha, o por que, fazer com que eles conversassem, falassem e chegassem a uma conclusão. Ai todo mundo queria falar, queria contar e parece que no final eles conversavam e aceitam numa boa. Legal assim, porque eles chegavam à conclusão que havia pessoas na família deles também, trabalhava com as descendências, a árvore genealógica, eu partia daí, porque eu sentia, como assim eu nunca tive, nunca percebi que eles tivessem alguma coisa negativa com relação a minha cor, porque todos vinham, me abraçavam, me beijavam, então eu nunca senti que algum deles deixasse de me beijar, ou ficasse arredio por causa da minha cor, então eu fui percebendo isso, então eu fui trabalhando com eles. Dizia ‘quando vocês me abraçam, quando vocês me beijam, quando eu ensino alguma coisa pra vocês, a cor da minha pele me torna diferente. Se de repente existisse alguma coisa que fizesse trocar de pele, eu ia ser diferente, eu ia continuar eu mesma, a única coisa seria a minha pele’, e ia trabalhando isso. A gente fez cartazes pra verem as pessoas, os negros famosos, que eles trouxeram e fizeram, mesmo depois quando foi o Dia Internacional da mulher, pedi que recortassem mulheres de todos os tipos, não precisa ser só famosa, então eles trouxeram mulher negra, mulher branca, mulher artista, mulher dona-de-casa, mulher faxineira, varredora de rua, tudo. Eu quis mostrar pra eles que, não separa porque é famoso, então nós fizemos cartazes e colocamos no corredor da diretora, inclusive só a minha classe que fez esse trabalho e a diretora foi procurar saber qual classe tinha feito e ela acabou descobrindo que foi a minha. Ai ela foi lá elogiar, eles ficaram todos...”*

A análise da postura pedagógica adotada pela professora Terezinha frente à questão racial revela seus preconceitos e suas hierarquizações. Apesar do reconhecimento de uma “origem negra” e da ênfase à cor, concebe o aluno negro e outras professoras, também “negras”, como um “outro”. Acredita que o “próprio negro se sente inferiorizado” e por

isso é discriminado. Mas, quem é esse negro? Para ela é aquele “bem pretinho”, com a pele “bem queimada mesmo”, diferente da sua pele “mulata”, “um pouco mais clara” :

*“E tinha aqueles alunos bem pretinhos na minha classe, às vezes eu achava, às vezes eu acho que o próprio negro se coloca numa posição assim, talvez de inferioridade por ele ser negro. Então, às vezes eu notava que esse aluno, ele ficava desconfortável quando eu falava sobre o assunto, quando eu citava alguma coisa”.*

*“Eu cheguei a citar pra você, que na escola do Capão Redondo em São Paulo, eu nunca senti nenhuma reação de pais, ou colegas, ou alunos com relação à cor, mas tinha uma colega que foi trabalhar na mesma escola, que ela se sentiu mesmo rejeitada por certos alunos lá, que não queriam aceitar por causa da cor. Eu não sei se porque a minha pele seja mulata, um pouco mais clara e a outra era bem, pele bem queimada mesmo, porque eu nunca senti ao chegar numa classe um aluno não querer me aceitar por causa da cor”.*

Para entender as representações, a ausência de uma tendência em tratar a temática racial e a opção feita pela professora em exercer uma prática pedagógica mais voltada para o ensino que para aprendizagem, desenvolvendo uma pedagogia mais “multicultural” que “intercultural”, é preciso recorrer à sua trajetória de vida.

A trajetória escolar, profissional e as experiências vividas na família mostram que, embora Terezinha seja “filha da conjuntura histórica que a formou” (Iturra, 1994:37), caracterizada por uma educação tradicional, em que “o aluno permanecia sentado no seu lugar e uma professora ia tacando coisa e você tinha que dar conta”, é, sobretudo, “filha” de sua infância, de sua adolescência, dos adultos que lhe serviram como modelo, enfim, de sua trajetória de vida.

Na trajetória de Terezinha, seu pai foi um dos adultos que lhe serviu de modelo. Ex-funcionário da Fepasa, exercia a função de portador, ou seja, recebia e entregava as encomendas, vindas pelo trem, aos moradores “mais ilustres” da pequena cidade de Nova Europa, constituída, principalmente, por descendentes de alemães.

A função de portador lhe conferiu, pelo menos aparentemente, o respeito e a confiança dos moradores desta cidade, ou o colocou numa posição de subserviência em relação aos “brancos”, possibilitando que estudasse os filhos, especialmente a filha mais velha, para que não “lavassem banheiro, porque o negro só servia para isso, pra trabalhar de doméstico”. A posição de ferroviário permitiu, ainda, que ele oferecesse as condições materiais necessárias para que Terezinha se “misturasse” com as filhas das “boas famílias”.

É evidente a existência de um “projeto” de ascensão social traçado, previamente, por ele, mesmo que de forma inconsciente, para permitir aos filhos, especialmente à Terezinha, “sair do lugar” destinado aos negros.

A postura assumida pelo pai desta professora pode ser entendida como uma estratégia de sobrevivência, elaborada (mesmo que inconscientemente) na tentativa de ser reconhecido perante a uma sociedade racista, e de fazer com que seus filhos, em especial Terezinha, também o fossem. Esta postura é representativa da constante contradição e do modo permanente pelo qual o ser negro se constrói, através de sucessivas negociações com os demais sujeitos sociais, tendo como objetivo o reconhecimento (Taylor, 2000).

O caráter moralista do pai de Terezinha, o qual ela julga ter “herdado”, a impedia de ter amizade com “qualquer pessoa”, mas tão somente com as pessoas “ilustres” da cidade, brancas em sua maioria. Daí a pergunta: não seria essa “herança” a origem dos preconceitos e das hierarquizações estabelecidas por ela com relação ao negro?

*“Meu pai era um mineiro muito moralista. Então parte dessa coisa meu pai passou pra mim. Durante muito tempo eu era assim, severa com relação à moral. Depois fui ficando mais adulta, mudei pra São Paulo e fui ficando mais maleável. Mas o meu pai era assim, se tivesse uma moça que não tinha uma reputação muito boa na cidade, o meu pai não queria que nem conversasse com a moça, então já proibia. Então eu sempre fui assim, depois que eu cresci, eu achava que qualquer coisa era feio, que estava errado, e muitas vezes a gente tem que entender que errar é humano, que tem certas situações que independem de uma pessoa ser uma vagabunda ou não, mas meu pai era assim”.*

Pelo que parece, Terezinha introjetou os princípios norteadores do “projeto” estabelecido por seu pai e destinado, especificamente, a ela, ao considerar que teria se isentado do contato com a discriminação racial, devido à convivência com as famílias “ilustres” de Nova Europa, possibilitada pelo prestígio social conferido a seu pai, à dedicação aos estudos, à pele “mais clara”, e por ter um nível de vida “melhorzinho”, que lhe permitia se vestir bem.

A base provável das justificativas da professora Terezinha para o fato de “nunca” ter sido discriminada, por conta mesmo de sua condição social diferenciada, se comparada a dos “outros negros”, está no discurso, presente no *ethos* da sociedade brasileira, que diz ser o “problema do negro mais social que racial”, como demonstra o depoimento:

*“O preconceito racial eu acho que está muito ligado com o problema social, financeiro. Se você é negro, mas você tem uma condição de vida boa, pode ser que o preconceito existe dentro dele, mas escondido. Agora, se você é negro e pobre, talvez você possa perceber mais a discriminação, por causa da sua raça. Eu acho que isso também deve acontecer em qualquer lugar, na escola, no dia-a-dia de qualquer ser humano comum. Se você tem um nível de vida melhorzinho, financeiramente, então você é tratado um pouco melhor. Então se você é negro e pobre, então você está “ferrado”, me desculpe a linguagem, mas eu acho que é isso daí”.*

De acordo com Guimarães (2002), “a invisibilidade da discriminação racial no Brasil se deve ao fato de que os brasileiros atribuem à discriminação de classe a destituição material a que são relegados os negros” (p.47). Algumas experiências vividas por Terezinha demonstraram, entretanto, a presença da discriminação racial, apesar de sua situação de classe ser “mais favorável”, e tornaram-se perceptíveis, até mesmo, em sua hesitação em afirmá-las:

*“Pode até ser que tenham sido preconceituosos, mas estava lá escondidinho, e quem sabe eles tenham sido, mas eu estava tão distraída, sei lá, e não tenha percebido”.*

Segundo Gomes (1995), o ocultamento das experiências com a discriminação acontece devido ao “impacto do racismo que resulta em uma situação conflituosa para o negro (a) brasileiro (a). Olhar-se nesse espelho resulta incomodo. Mexe com as imagens, lembranças, sentimentos. As conseqüências que este impacto acarreta levam alguns (mas) negros (as) a adotar, além da negação, comportamentos como a passividade e o descomprometimento em situações de discriminação racial” (p.156).

Nas relações estabelecidas pela professora Terezinha com seus alunos e em sua prática pedagógica, durante quase toda sua trajetória profissional, notamos o ocultamento das experiências com a discriminação vividas por ela, bem como o descomprometimento com a questão racial. Um certo comprometimento com esta questão apenas veio a ocorrer no final de sua carreira no magistério.

A trajetória de vida da professora Terezinha foi a responsável pela definição de sua postura pedagógica, no entanto, por não ter sido refletida, até então, de maneira sistemática e investigativa, conforme sugere Vieira (1999), não se constituiu num elemento de transformação da questão racial no universo da escola e na própria prática da professora.

É por tudo isto que se deduz que a professora Terezinha se aproxima do modelo de oblatos que, segundo Vieira (1996), corresponde àquelas pessoas que negam sua história de vida e, por isso, não a incorporam, de maneira criativa e inovadora, na construção de sua prática pedagógica, fazendo do discurso ideológico, socialmente constituído, sua crença.

No caso desta professora não se trata de negar a história de vida, mas de ocultar, de dissimular as experiências vividas com a discriminação racial, devido à introjeção a-crítica dos discursos ideológicos que dizem, dentre outras coisas, que o problema do negro é mais social que racial e que, por isso, a ascensão social, via estudos, o isentaria da discriminação. Sendo assim, este tipo de concepção passa a ser reproduzido na prática pedagógica.

#### ▪ APARECIDA

A constatação de que o universo da escola é marcado pela diversidade sociocultural de alunos e professores (as), neste caso, representada pela diferença étnico-racial, com base na cor da pele, faz com que a professora Aparecida adote, já no primeiro dia de aula, a estória “*A surpresa*” como um dos instrumentos de sua prática pedagógica:

*A surpresa*  
*No começo do semestre, meus pais me mudaram de escola*  
*O primeiro dia de aula foi cheio de surpresas*  
*Prédio grande e muitos alunos*  
*Mas a maior surpresa que eu tive ao entrar na sala*  
*Foi ser apresentado a nova mestra*  
*Era uma moça negra, que logo riu para mim*  
*Mostrando seus dentes muito brancos*  
*Mas não gostei dela*  
*Porque? Ora, porque era negra*  
*Com o tempo parei de reparar na cor da pele da professora*  
*E descobri que era alegre, amiga e ensinava muito bem.*

A prática da oração, no decorrer do ano letivo, também constitui um dos instrumentos pedagógicos utilizados pela professora:

*“E até hoje, na prática, o que deu certo são as orações. Então eu aprendi orar e eu oro com eles, antes de começar qualquer coisa, cada um da sua maneira... E até hoje, isso é uma prática que deu certo tanto com os alunos brancos quanto negros, então eu oro com eles e durante as orações eu peço uma boa aula ‘meu Deus faça que eu dê uma boa aula e que eles me retornem em dobro também’. E dá certo, uma*

*coisa eu posso te dizer, eu nunca tive problemas graves com alunos, eu tenho e tive com adulto”.*

Tanto a estória “*A surpresa*” quanto a oração são recursos empregados por Aparecida para criar laços de amizade, de confiança e de respeito, e para amenizar os conflitos que possam ocorrer, por conta da condição racial, não só na relação professora/aluno, mas também entre os alunos. Cabe frisar que os recursos utilizados, entretanto, não impedem que os conflitos aconteçam, embora atuem para amenizá-los:

*“Teve um aluno que veio de fora, e ele veio com péssimas marcas de fora, indisciplina, notas ruins, advertências, mas aí chegando lá parece que eu fui a primeira professora negra dele, e eu tenho essa mania de tocar o aluno com respeito, e eu fui explicar o jogo pra ele, apontando a peça pus a mão no ombro dele, e ele deu um pulo pra trás, dizendo que foi agressão...Eu fiquei indignada e disse pra eles ‘quem não quiser que eu encoste minha mão diga, mas não vai falar depois que é agressão’. Foi um preconceito muito grande. Então eu estou conseguindo ser eu, do jeito que eu sou, quem não gosta que se afaste, quem me aceita do jeito que eu sou, porque eu sou uma pessoa amável, que toca com respeito, tudo bem, quem não quiser se manifeste, então eu já chego com tudo, ou você vai gostar de mim do jeito que eu sou, ou você não vai me aceitar”.*

O trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Aparecida com a temática racial, tanto com as turmas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries quanto com as de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup>, para as quais ministra a disciplina de Matemática, para além da estória e da oração, é “*um trabalho mais direcionado pro negro. Um trabalho de ser uma mãe, conversar, orientar*”.

Esse trabalho tem o objetivo de transmitir, sobretudo, noções básicas de higiene e de inculcar uma “postura” que, de acordo com ela, deve ser valorizada pelo negro, pois é ele o mais visado pela sociedade:

*“Todo dia eu precisava trabalhar a questão racial, principalmente aquela parte que eu observo muito, a higiene. Muitos negrinhos, negrinhas sujos, vinham conversar com a professora com aquele cheiro de xixi. Tinha o mau trato porque eles não aprenderam. Como eles vão saber de uma educação digna, justa, plena se os pais estão presos, eles eram criados pelos avôs. Aí eu sempre tinha um tempinho da aula, parava para falar de higiene, comportamento, pensando atingir aquele negrinho. Eu nunca tive problemas com os meus alunos, problemas assim de xingar a professora, essas coisas, mas eu sentia essa carência de higiene, aí eu senti bastante. Na sala de aula, eu chamo eles a parte e qual é o meu diálogo? Meu diálogo é que nós negros temos que nos cuidar, nós negros somos perseguidos, vigiados, nós negros temos que ter outra postura. Então eu tento fazer com que ele aprenda este lado e se coloque enquanto negro. Então muitos falam assim ‘mas porque professora, porque nós somos assim perseguidos, porque acontece isso só com a gente, porque?’. Aí eu entro*

*naquela questão, eu conto historinha da lei Áurea, de Palmares. Não chego a fazer um trabalho com a classe, porque a maioria é branca, a maioria é branca, então você tem que fazer um trabalho, eu acredito assim diferenciado, mas se o branco também quer aprender, já aconteceu casos de alunas brancas, como eu tenho um monte, teve o caso delas virem perguntar. O que elas querem saber, como eu sou tão legal assim sendo negra? Porque pra elas, a maioria dos brancos, não quer ver o negro assim como vê a gente, uma boa casa, um bom trabalho, um bom posicionamento, filhos que crescem na vida. Então eles querem saber o porque e sabe o que eu digo pra eles até hoje? Que eu nunca fui só rica, teve uma fase de minha vida, quando o meu pai saiu de casa, que eu precisei tomar banho de sabão e eu tomei o banho de sabão. Cheirava sabão, é melhor do que suor, entende? Então eu tento fazer que eles valorizem o pouquinho que tem. Então não são só os negros, os brancos também, mas os meus olhos são para os negros, eu olho e procuro fazer o máximo por eles e depois os brancos e eu sou assim com adulto, qualquer um”.*

A postura pedagógica assumida por esta professora revela que alguns dos estereótipos impostos, socialmente, ao negro são introjetados por ela, especialmente aqueles que associam a imagem do negro à sujeira e ao mau cheiro. Essa imagem é parte constituinte do imaginário social e, por meio dela, Aparecida exerce sua prática.

Segundo Patrícia de Santana Pinho Chagas (2001), “a associação da imagem do negro à sujeira e ao mau cheiro têm sua origem no período da escravidão. O século XIX foi marcado pela expansão da produção de sabonetes, o que demandou uma mudança no comportamento relacionado à higiene corporal. É claro que as novas práticas e o uso de produtos de higiene restringiram-se às camadas mais altas da sociedade, servindo como um demarcador de classe (...). As classes dominantes dos senhores, para quem os escravos eram tidos como animais de carga, divulgaram a imagem dos negros em associação com a sujeira e o mau cheiro” (p.143-4).

De acordo com Neusa Santos Souza (1983), a sujeira, assim como a feiúra, constitui-se numa das principais figuras representativas do “mito negro”, que tem como objetivo “escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em natureza” (p.25), na tentativa de legitimar desigualdades, hierarquizações e relações de poder. Souza destaca, ainda, que estas figuras são comumente institucionalizadas pelo discurso, e cita, como exemplo, o sentido depreciativo imputado ao termo negro pelo Dicionário Aurélio, para o qual negro é sinônimo de sujo, de sujeira, etc.

Desse modo, o fato da professora Aparecida orientar seus alunos negros sobre noções de higiene, na tentativa de que se aproximem da “boa aparência” exigida pela sociedade, ou seja, da aparência que os distancie dos estereótipos atribuídos ao negro,

principalmente aqueles relacionados à sujeira e ao mau cheiro, e que os aproxime dos estereótipos impostos aos brancos, associados à limpeza e ao bom cheiro, reforça o estereótipo do “negro sujo e mal cheiroso”. No entanto, na prática desta professora, isto ocorre porque a perversidade do racismo é tanta que até mesmo os sujeitos que podem vir a ser vitimados por ele acabam introjetando algumas de suas crenças, como parece ser seu caso:

*“Procuro mostrar através do meu trabalho, da minha competência, da minha pessoa, que o negro é limpo, lindo, maravilhoso, procurando estar bem vestida, arrumadinha, a valorização do eu, da minha auto-estima. Eles [direção, alunos, outros professores] observam, eu sirvo de espelho, eu tenho que ir bem vestida, eu tenho que falar bem, me comportar bem, eu sou testada todo dia, ainda mais sendo professora de Matemática, eles acham que a gente não sabe, ainda mais sendo negro, então vivo provando que sei, faço as contas na lousa, corrijo com eles [alunos]”.*

Cabe destacar que, se por um lado a prática pedagógica de Aparecida com a temática racial reforça (mesmo que inconscientemente) certos estereótipos atribuídos ao negro, embora seu objetivo seja poupar seus (suas) alunos (as) negros (as) dos efeitos da discriminação racial, do preconceito e do racismo, por outro, ela traz o debate da questão racial para o universo da escola, debate este tão pouco difundido na prática da maioria dos (as) professores (as), o que demonstra a preocupação e o comprometimento desta professora com a discussão acerca da questão racial, com seus alunos não-negros e, em especial, com os negros.

Mais recentemente, além de instruir os alunos negros quanto ao comportamento que devem assumir, em particular com relação à higiene corporal, Aparecida tem realizado debates em sala de aula, por meio de textos previamente elaborados, sobre datas específicas, como o 20 de Novembro (Dia da Consciência Negra), o 21 de Março (Dia Internacional pela Eliminação Racial) e o 13 de Maio:

*“Agora teve o dia 21 de Março, preparei um documento, li pra eles, discutimos, mas é um longo trabalho, então trabalho com textos, diálogos, mas que não pode ser muito aprofundados. E através de conversas particulares com os alunos negros, no sentido de orientar os alunos, como eles devem se comportar, cuidar da higiene. Muitas alunas negras que vinham trazer exercício pra mim corrigir, vinham cheirando odores, suor, eram bem assim bem sujinhas mesmo, aí eu parei com a aula uns 15 dias e dei aula de higiene, aí quando eu faço, elas passam a vir limpinhas, então da resultado, eu explico que eles estão numa fase da vida, que precisa disso, disso.”*

No entanto, a professora realiza esse trabalho com muita cautela, pois, segundo ela, não é uma professora de História ou Geografia, mas de Matemática e, por isso, não tem legitimidade para abordar a temática racial, estando sujeita à fiscalização dos supervisores de escola:

*“Faço esse trabalho com muito cuidado. Quando eu disse pra você em uma das fitas que fiz um trabalho do Zumbi dos Palmares, onde o supervisor disse ‘você é Matemática, você não pode aprofundar muito esse assunto’, então quando eu falo pra você que eu não posso entrar a fundo, não posso mesmo, quem pode é História, Geografia, pode estudar a África, o preconceito e tudo isso. É um trabalho diferenciado, e a gente tem que dar razão quando ele coloca isso, então a gente tem que ter muito cuidado, principalmente eu. E nos anos atuais eu fiz esse texto de Zumbi vive pra aula de Ciências e Matemática da manhã, e entreguei esse texto para os alunos, sempre dei uma cópia pra diretora, pra algum professor que pede, eu dou uma cópia, e uma das coisas que o supervisor disse na sala do professor sabe qual foi ‘você não se prender somente aos textos’, eu sei que ele está certo, eu não bati de frente com ele, então se você foge muito do conteúdo programático, não é bom, eles começam, o branco especialmente, barrar o seu trabalho ‘opa, isso é História’, então eu faço com muito cuidado, por ser Matemática”.*

Ao contrário do que pensa a professora Aparecida, bem como os supervisores de escola, tanto os professores de História e de Geografia quanto os de Matemática e demais disciplinas têm legitimidade em travar o debate racial em sala de aula, pois, de acordo com os PCN, os Temas Transversais, neste caso o tema da Pluralidade Cultural, devem ser abordados transversalmente às diversas disciplinas, ou seja, aliados aos conteúdos tratados por cada uma delas.

É evidente que existe na prática pedagógica da professora Aparecida uma preocupação em desenvolver um trabalho voltado para a questão racial, especialmente para atingir os alunos negros, no entanto, para além do debate em sala de aula sobre as datas que marcam o assunto sobre o negro, que não é suficiente para romper com o instituído pela sociedade racista brasileira, é preciso atuar na desconstrução das imagens estereotipadas que envolvem a figura do negro.

Como diz Gomes (1995), “(...) não é somente no trabalho com datas específicas que a questão racial está presente na escola, necessitando de uma intervenção séria por parte da professora. No relacionamento entre os alunos, na análise do material didático a ser utilizado, no estudo sobre a História do Brasil, nas intervenções perante o uso dos apelidos,

na baixa expectativa da professora diante do aluno negro, entre outros, a questão racial se faz presente, necessitando ser trabalhada” (p. 168-9).

A concepção social de que o problema do negro é mais social que racial também está presente na prática da professora Aparecida<sup>54</sup>:

*“O problema era a minha pessoa alta, negra, e eles quando vê gente desse tipo já faz uma idéia diferente do negro, então eles estão acostumados com aquele negro baixinho, feinho, que não se veste bem, que não tem identificação, que não tem estudo, como era a maioria dos alunos, e de repente vem uma professora negra e que tinha fotos na parede da escola... Então estava lá na parede, porque como eu disse pra você foi ali a minha primeira escola do ensino fundamental. É o caso de uma aluna que se destacou como a única negra que subiu na vida, evoluiu e voltou depois como professora, antigamente eu era aluna e depois voltei em outro patamar”.*

Para o trabalho com a temática racial, portanto, “boa vontade apenas não basta”, conforme expressou Gomes (1995). É por isso que Pinto (1999) diz que o professor (a) deve: a) resgatar os acontecimentos positivos ocorridos na história do negro, como, por exemplo, os movimentos de resistência negra, na tentativa de redimensionar sua imagem, os ensinamentos não estereotipados sobre a África e sobre as religiões africanas, a contribuição efetiva do segmento negro para o país; b) empreender uma discussão consistente sobre o sentido biológico do conceito de raça e, com isso, estimular os alunos a relativizar, a criticar e a comparar seus conhecimentos; estabelecer discussões acerca de conceitos como preconceito, discriminação e racismo, enfocando como atuam e quais as consequências psicológicas, sociais e econômicas para aqueles que deles são vítimas e para aqueles que os praticam, valendo-se de situações ocorridas no dia-a-dia; dentre outros.

Pelo fato de acreditar não ter vivenciado situações de discriminação racial em sua trajetória escolar, embora a constante preocupação em selecionar e observar os amigos demonstre que a então aluna Aparecida esteve sujeita a experimentar tais situações, ela julga que seu trabalho com a questão racial foi impulsionado, especialmente, pelas

---

<sup>54</sup>É de se supor que Aparecida tenha construído tal concepção também por influência de seu pai, que estimulava os filhos a estudarem para que não fossem iguais aos outros negros, aqueles destituídos de uma posição social valorizada, como indica o depoimento: “a gente era chamada aquela classe média, onde tinha seu carro, seu terreno bom, num bom ponto, num bom lugar que era a Fonte, então um negro morando na Fonte, quem diria. Então muita gente via ali que era esforço dele mesmo, ele que construiu a casa, ele era um bom trabalhador, ele já mexia com a sociedade de um modo geral na banda, no carnaval, então a gente era aquele negro bem visto, aquele negro que todos os brancos respeitavam. Diferente daquele negro quando você começa com atos de droga, polícia, esse monte de coisa”.

experiências com a discriminação racial ocorridas no magistério, no cotidiano das relações estabelecidas com os alunos, com os outros professores e, principalmente, com a direção das escolas em que leciona ou lecionou.

No entanto, as experiências como docente, bem como aquelas “não vividas” como aluna, não foram, até então, refletidas de forma sistemática e investigativa, de modo a embasar a prática pedagógica desta professora. Isto faz com que Aparecida se enquadre no modelo de oblata, que corresponde àquelas pessoas que ignoram ou, melhor, ocultam sua história de vida e, por isso, não a incorpora em suas práticas pedagógicas. Sendo assim, Aparecida ainda não utiliza sua trajetória de vida como matéria-prima na elaboração de conteúdos pedagógicos que inovem e transformem as relações raciais vigentes no universo da escola, em particular, das escolas de Araraquara.

#### ▪ NAZARÉ

As propostas de Gomes (1995) e de Pinto (1999) para o trabalho com a temática racial se aproximam daquilo que a professora Nazaré desenvolve e imprime em sua prática. O debate sobre a questão racial é uma constante em seu trabalho pedagógico, desde o início na profissão docente, lecionando de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, até os dias de hoje, em que ministra a disciplina de História de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries e no ensino médio. Esse debate é realizado, segundo ela, a partir de “*tudo que dê margem para que se trabalhe a questão racial*”.

Partindo dos acontecimentos e das datas determinadas pela história oficial, e, sobretudo, das situações que emergem das relações estabelecidas no cotidiano da escola, especificamente da sala de aula, é que ela procura romper com as “verdades” instituídas quanto à escravidão, quanto à Abolição e quanto aos estereótipos atribuídos ao negro, como, por exemplo, os de inferioridade e de incapacidade:

*“Quando você trabalha História, por exemplo, a questão da escravidão, você não trabalha aquele lado do escravo coitadinho, mas você tenta dar um panorama de como era a vida na África, por exemplo, como era o relacionamento entre as pessoas, como era o desenvolvimento da sociedade. Era diferente, mas não significa que era inferior. Então é um trabalho assim mais no cotidiano, de estar colocando durante as aulas esta questão da valorização do negro, então não tem, por exemplo, um dia dedicado a você estar trabalhando a questão racial, mas todos os momentos você está aproveitando pra estar inserindo esta questão. O 13 de Maio, você contrapõe à questão da libertação, você trabalha nesse sentido pra que eles percebam o que foi, a jogada política, ideológica que foi o 13 de Maio, o 20 de*

*Novembro. Dia internacional da mulher, aí você trabalhava a questão da mulher de uma forma geral e da mulher negra, a Inconfidência Mineira, então vamos trabalhar outros movimentos que tivemos no Brasil pra um país melhor, mais livre, que buscavam uma sociedade melhor, movimentos em que houve uma participação dos negros, que eu considero muito mais, a proposta política deles muito mais avançada, se você pega a Revolta dos Malês do que os Inconfidentes. Logicamente que a gente trabalha as datas, mas o cotidiano também é trabalhado. O que a gente procura trabalhar, é essa questão da valorização, a questão dele [o aluno] conseguir compreender a sociedade em que a gente vive, a sociedade racista, que esta questão da inferioridade, essa questão do feio, essa questão de você associar com o macaco, que isso foi imposto pela sociedade, pela classe dominante, por aqueles que se consideraram os donos da civilização, pra poder submeter uma raça, pra poder dominar, invadir, pra poder retirar as riquezas, pra poder escravizar. Então, tentar trabalhar tudo isso. É um longo processo, não é assim de um momento pra outro que você vai conseguir desvendar tudo isso da cabeça do aluno, tanto do negro quanto do branco”.*

“Desvendar tudo isso da cabeça do aluno, tanto do negro quanto do branco” mostra o caráter transgressor de sua prática. A transgressão<sup>55</sup> às normas instituídas, ou melhor, às normas criadas pela sociedade brasileira, é parte constituinte da postura adotada pela professora Nazaré, que compreende que tanto o negro quanto o branco estão sujeitos aos valores de uma sociedade racista.

O caráter transgressor de sua prática pedagógica tem origem nas experiências vividas com a discriminação racial pela então aluna Nazaré, no decorrer de sua trajetória escolar, como ilustra uma das situações ocorridas nesse período, já relatada anteriormente:

*“Quando tinha alguma situação de racismo, eu brigava, eu xingava, eu chutava o pau da barraca [risada], porque eu não tinha assim uma formação com relação à questão racial, não tinha formação nenhuma. Eu lembro de uma novela que passava naquele período ‘O direito de nascer’ e tinha a Mamãe Dolores, então eles gostavam, os meninos, e até mesmo as meninas, de chamar a gente de Mamãe Dolores e a gente ficava muito brava com isso, a gente brigava muito por causa disso, xingava, não era agressão física, mas no que a gente pudesse, eu principalmente, estar agredindo verbalmente, porque pra mim aquilo era uma ofensa muito grande, por causa da forma como era colocado. Então eles colocavam Mamãe Dolores, ela era negra, como uma figura inferior, uma figura negativa, então a partir do momento que eles chamavam de Mamãe Dolores, então eles estavam assim me diminuindo e eu tinha que revidar aquilo. Era também macaco, bombril, e a gente sempre revidando, tentando peitar as pessoas que tentavam discriminar, mas também ter muita consciência da situação”.*

---

<sup>55</sup> A transgressão é a forma de resistir, subvertendo os efeitos da instituição, não só dando a palavra ao outro, mas fixando o próprio saber de modo crítico e permanente. As formas de transgressão frente ao instituído consistem em constatar e experienciar a diversidade cultural que se faz presente na história de vida de cada um, de forma mediada, dela decorrendo a arrumação de idéias e a interiorização dessa diversidade – relativizada ou não (Vieira, 1996).

De acordo com Vieira (1999), as experiências com situações que geram constrangimentos, como é o caso das vivências com a discriminação racial, podem vir a significar, no futuro, criatividade e inovação. É neste sentido que a prática da professora Nazaré tem como matéria-prima, como base de criação e de transformação, o inconformismo e a indignação frente à problemática racial, que já estava presente e era questionada no passado, embora Nazaré ainda não soubesse como lidar com ela.

O inconformismo, bem como a indignação e a rebeldia, segundo Boaventura de Souza Santos (1996), deve fundamentar a prática pedagógica para que, através da crítica a uma “educação como regulação”, que tende à homogeneização dos sujeitos participantes do processo educativo, tenhamos uma “educação como emancipação”, que contemple a heterogeneidade do social e a perspectiva de uma sociedade mais justa. É neste sentido que a professora Nazaré parece orientar sua prática.

As vivências com a discriminação racial ainda estão presentes nas relações sociais experimentadas e observadas por ela, no universo da escola, com a direção das escolas, com os outros (as) professores (as), mas principalmente com seus alunos e nas relações entre eles. Sendo assim, como ela se posiciona diante dessas vivências e quais as práticas alternativas que utiliza no tratamento da questão racial?

Na convivência com os alunos, negros e não-negros, os casos mais comuns, com os quais se depara a professora Nazaré, são aqueles relacionados à *não-aceitação* da professora, porque é negra, e os casos de brigas e xingamentos entre os alunos.

Do período que lecionou nas escolas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, destaca-se o caso de uma aluna negra que, inicialmente, procurava evitar o contato, mantendo uma certa distância em relação à professora, e, ainda, a hostilidade com que alguns alunos não-negros e aqueles considerados mulatos a qualificavam como sendo “*a macaca*”.

Diante desses casos, Nazaré procurou desenvolver um trabalho de conscientização sobre seu “*papel como professora e como negra*”, demonstrando a trajetória social do negro, e de “*valorização da auto-estima*”, especialmente dos alunos negros e mulatos que, segundo ela, ao se posicionarem contrários à professora, também negra, denunciam ter “*problemas de auto-estima e problemas de identidade*” :

*“O relacionamento com essa aluna a princípio foi meio complicado, uma aluna negra. Eu sentia uma não-aceitação, ela era bem rispida nas respostas, mantinha uma certa distância, um certo distanciamento, e foi assim bem complicado até você conseguir estar trabalhando melhor. Então nessa trajetória eu trabalhei um pouco a questão racial, mas não assim em nível mais específico, mas geral. Específico quando eu digo é com ela, mas em nível geral. Mas, depois deste trabalho houve uma proximidade. É uma coisa que marca pelo fato dela ser negra e estar tendo assim essa atitude. O que eu procuro nestes casos é estar trabalhando no sentido que ela entenda o meu papel ali enquanto professora, o meu papel enquanto negra, a trajetória do negro, a questão da valorização, eu trabalho a questão da auto-estima. Então, depois de todo esse trabalho você percebe que houve uma aproximação. Com outros alunos não-negros ou com aqueles considerados mulatos houve também problemas com a professora negra. Uma vez escreveu, um mulato até, ‘macaca, a professora Nazaré é macaca’. Eu acho que a gente é ser humano e você tem aquele impacto inicial, mas você recua, você faz uma reflexão e tenta estar trabalhando, no sentido de te ver como negra, como professora, como um ser humano que tem potencial e que gosta de si mesma. E levá-los a entender, porque se eles têm esse comportamento, essa auto-estima, significa que eles têm problema de auto-estima, tem problema de identidade. Então é aí que a gente deve pegar, trabalhar com essa questão da identidade, da valorização do ser humano enquanto negro, enquanto ser humano, enfim”.*

Nota-se que a simples presença da professora negra no ambiente da sala de aula provoca reações e atitudes diversas. Alguns dos (as) alunos (as) tendem à resistência, à hostilidade, à aversão e ao estranhamento, pois se defrontam com aquela que parece estar “fora do seu lugar”. A experiência vivida por Nazaré na 7.<sup>a</sup> série de uma das escolas em que lecionou, também, comprova essas reações:

*“Eu me lembro que eu entrei em uma das salas e percebi assim um impacto da classe. Eu não sei se por ser cidade pequena e não ter professor negro, eu não sei, também não procurei saber, mas a classe ficou assim num impacto. Aqueles risinhos, aqueles comentários, que eu fiquei chocada, então eu não falei absolutamente nada. Meu discurso oficial foi falar sobre o Apartheid na África do Sul. Então eu comecei a falar sobre o apartheid e caiu aqui no Brasil, dizendo que em relação ao preconceito aqui não era muito diferente da África do Sul, lá era de uma forma mais direta, aqui no Brasil era mais difícil porque era de uma forma indireta, estava assim no inconsciente das pessoas, as pessoas discriminam, praticam o racismo, mas dizem que não são preconceituosas, que não são racistas. Então o meu discurso oficial, eu acho que fiquei mais de meia hora falando, eu não falei nada, não me apresentei, nada, porque eu fiquei estarecida com a reação deles. Aí fiz esse discurso, aí depois que eu terminei é que me apresentei. Depois percebi que a classe já estava mais tranqüila. Depois da minha exposição, ninguém falou absolutamente nada, mas você percebia que aqueles que estavam com um olhar meio carregado, aqueles que estavam com um sorriso meio zombeteiro, aí eu percebi que eles voltaram à normalidade e o nosso relacionamento foi muito bom nos três meses seguintes. Eu acho que precisou daquele choque inicial pra eles perceberem. Aí eu faço o discurso daqueles que conseguiram perceber o racismo, extrapolando todos os obstáculos da*

*vida e que tinham a possibilidade, por competência de estarem ou dando aula ou em outro local, não sendo empregada doméstica, não sendo trabalhador rural. Ai eu percebi que a coisa começou a mudar mais”.*

Os depoimentos supracitados nos fizeram atentar para a insistência da professora em frisar que os próprios alunos (as) negros (as) ou mulatos reagem à sua presença como professora negra, no espaço da sala de aula. Para ela, essa reação é incoerente, pois parece acreditar que compartilha com seus alunos, negros, uma ascendência “racial” ou, ainda, uma história comum, que estaria fixada na cor da pele e em outros traços físicos.

A crença na ascendência comum e, com isso, na cumplicidade que deveria existir entre professora e alunos (as) negros (as) está presente, também, no episódio em que a professora teve seu trabalho de coordenação de um projeto na área de Humanas, para uma turma do ensino médio, boicotado por uma das professoras da escola, que desejava coordená-lo e, por isso, provocou a separação dessa turma entre aqueles que estavam a favor e aqueles que estavam contra Nazaré.

Na liderança do grupo de alunos contrários à Nazaré ou do grupo favorável a ela estavam duas alunas negras, a da defesa era uma aluna a quem Nazaré admirava muito, e a do ataque passou a ser valorizada por ela, na tentativa de trabalhar sua auto-estima:

*“Ela estava querendo assim ser vista de uma forma mais profunda, com muitos problemas, problemas gravíssimos que ela tinha e que talvez eu não estivesse dando toda a atenção que ela merecia. Ai eu comecei a colocar os textos que ela escrevia, porque ela escreve muito bem, eu comecei a colocar no jornal, e selecionava alguns textos dela e colocava no jornal. A menina assim, a auto-estima dela foi lá em cima”.*

A preocupação com o comportamento ofensivo da aluna que se contrapôs à professora ratifica seu sentimento de estranhamento ao fato de que a aluna, também negra, voltara-se contra ela, uma vez que deveriam compartilhar uma condição comum. Para a professora Nazaré, o opressor geralmente é o “outro”, o branco, e não o próprio negro:

*“A gente está assim mais ou menos preparado, do branco com relação ao negro, mesmo que a gente não está muito preparado ele ataca [risada]. Então a gente não espera muito, a gente espera mais do outro, eu trabalho de uma forma geral, mas o destaque maior, posso até estar errada, por uma série de razões, pela questão racial, pela questão dos problemas que ela trazia, o destaque foi pra ela, assim no sentido de torna-la mais visível, pra trabalhar a auto-estima dela, porque eu sabia que grande parte era isso, a auto-estima baixa. E os outros alunos, trabalhava a questão racial com ela, e trabalhava a questão racial com o restante da classe também, mas*

*por questões de, talvez, de visibilidade, de oportunidade, ela pegou assim um destaque maior. Se eu cometi um pecado, eu assumo”.*

Mas o que seria, para Nazaré, essa condição comum compartilhada? Aparentemente, estaria ligada à crença no “sangue comum” ou, ainda, nos “laços de sangue” que deveriam ser estabelecidos entre os membros de uma determinada “raça”, neste caso a “raça negra”, os quais seriam identificáveis a partir de características biológicas, ou seja, de traços fenotípicos semelhantes, e de uma história comum, com origem na África.

Esta crença emerge do processo de construção da trajetória de vida da professora, marcada por situações de discriminação racial que foram experimentadas, principalmente, durante sua trajetória escolar. Na tentativa de não mais as experimentar, Nazaré buscava estar entre seus “iguais”, entre aqueles alunos que pareciam ter “a mesma origem étnica e sócio-econômica” que a dela, como foi o caso das amizades estabelecidas no ginásio (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série), numa escola com as mesmas características.

Para Kwame Anthony Appiah (1996), a noção científica de raça como uma “vasta família de seres humanos, em geral de sangue e língua comuns, sempre com uma história, tradições e impulsos comuns, que lutam juntos, voluntária e involuntariamente, pela realização de alguns ideais de vida, mais ou menos vividamente concebidos” (p.54) é contestável, mesmo porque “(...) compartilhar uma história grupal comum não pode ser um *critério* para sermos membros de um mesmo grupo, pois teríamos que ser capazes de identificar o grupo para identificar sua *história* (...). É bem possível que a história nos tenha feito o que somos, mas a escolha de uma fatia do passado, num período anterior ao nosso nascimento, como sendo nossa própria história, é sempre exatamente isso: uma escolha. Embora a expressão ‘invenção da tradição’ tenha um ar contraditório, todas as tradições são inventadas” (p.58-9).

Para Appiah, o que, efetivamente, faz com que as pessoas não-brancas tenham algo em comum são as experiências com a discriminação por elas vividas nos diferentes países do mundo, as quais podem se constituir num elemento aglutinador em prol da luta anti-racista.

É sob essa perspectiva que entendemos o porque da possível convicção da professora Nazaré em uma ascendência “racial” comum, e o porque de suas expectativas

com relação a seus alunos negros. No entanto, essa convicção não a isentou de vivenciar diversas situações de discriminação, ao tentar estar entre “iguais”, no período do ginásio e do colégio, assim como não a aproximou de alguns de seus alunos (as) negros (as).

Como já se discutiu aqui (Capítulo 1), o esforço empreendido pelo Movimento Negro em construir uma “identidade negra” que una pretos, pardos, mulatos, morenos etc, parece ser também a intenção da professora Nazaré, mas esbarra-se no caráter miscigenado da população brasileira, cuja origem encontra-se na teoria do branqueamento, insistentemente difundida pela elite brasileira, no final do século XIX e início do XX. Ainda hoje, a teoria do branqueamento atua no imaginário social, haja vista as 136 cores (do mais escuro ao mais claro) de auto-atribuição racial, coletada pela pesquisa do IBGE em 1976. É por essa e por outras, que a auto-classificação de cor deve ser levada em consideração, bem como o processo que, ao longo das trajetórias de vida de cada sujeito, a constituiu.

Sendo assim, a relação de aproximação ou de distanciamento estabelecida entre a professora Nazaré e seus (suas) alunos (as) negros (as) deve ser entendida não em termos de “laços de sangue” ou de uma ascendência “racial” comum, mas em termos de trajetórias de vida singulares, das experiências vividas, observadas e refletidas, em especial com a discriminação racial, a partir das quais os sujeitos se reconhecem ou não como negros, dependendo de como estas experiências foram significadas e interpretadas por eles.

Nas relações entre os alunos, a professora Nazaré se defronta com as mais inusitadas situações de conflito, desencadeadas pelas diferenças “raciais”, ou melhor, pelas diferenças fenotípicas de que são portadores, e pelas representações sociais que recaem sobre elas, o que exige um tratamento pontual.

Do período em que ensinou de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, os acontecimentos de discriminação emergentes das relações entre os alunos negros e não-negros estiveram relacionados à desqualificação e à inferiorização do (a) aluno (a) negro (a), a partir do uso de apelidos pejorativos<sup>56</sup>, os quais associam a imagem do negro aos animais, especificamente ao macaco, e aos objetos de cor preta, como por exemplo o carvão:

---

<sup>56</sup> De acordo com Consuelo Dores Silva (1995), a substituição do nome por apelidos pejorativos destitui o sujeito de sua singularidade, de “ser único”, além de desqualificá-lo e de inferiorizá-lo.

*“Um aluno, ele chamou a menina, eu me lembro até do nome da menina, a Beatriz, ‘a Beatriz é carvãozinho’, e eu falei assim: ‘como a Beatriz é carvãozinho, e a professora?, ‘a professora não, a professora não é’, ‘mas como a professora não é carvãozinho, se é que existe esta denominação, olha a minha cor e olha a cor dela, a professora é negra e a Beatriz também é negra’, ‘não professora, mas eu não quis chamar a professora de carvãozinho’, ‘mas se você chamou a Beatriz e nós somos iguais, então a professora também é carvãozinho’. ‘A Beatriz, o nome dela não é carvãozinho é Beatriz, e a professora é Nazaré’. Aí eu mostro as diferenças. ‘Você é diferente, você pode ser descendente de italianos, descendente de portugueses e nós somos descendentes de africanos. Nós somos diferentes, mas isso não significa que nós somos feios, inferiores, nós somos apenas diferentes. A Beatriz não é igual a você, você não é igual ao fulano’. Aí você trabalha a questão de como ele, viemos parar aqui, de como ele veio pra cá, de como nós negros viemos parar aqui, pra que ele vá tendo esse conhecimento que ele não tinha até então, porque pra ele era, fazia parte da normalidade, do normal, chamar de neguinha, carvãozinho. Então há esses casos específicos que você tenta mostrar de uma forma geral, às vezes eu chamava vários alunos lá na frente, chamava um negro, chamava um mais...chamado moreninho, chamava um mulato, chamado mulato, não são denominações minhas mas assim que tem aí, e trabalhava, chamava todos lá na frente e trabalhava com as diferenças. Várias situações eu fiz de chamar lá na frente, às vezes já no primeiro dia de aula fazia isso, já pra estar iniciando esse trabalho no início do ano, pra ir trabalhando a cabeça das crianças. Então, acho que por conta desse trabalho no cotidiano é que não surgiam tantos conflitos, mas se não há trabalho, há conflitos, com certeza”.*

*“Eu não sei se eu te falei sobre uma resposta, que eu falei pro menino negro dar para o branco, não? No intervalo um aluno chorando, ‘ah, porque ele está me xingando de macaco, de neguinho’, falei quem? Fulano. Então vem aqui. Foi meio tratamento de choque que eu dei. Fala assim pra ele ‘olha, os lábios do macaco são finos, os meus são grossos’, ele falava pro menino, ‘os cabelos do macaco são lisos, os meus são crespos’, fala pra ele, João Ubaldo Ribeiro [risada]. ‘Agora, você pergunta pra ele, seus lábios são finos ou grossos’, ‘seu cabelo é liso ou crespo’, agora pergunta pra ele ‘quem parece com o macaco?’, e o menino falou eu. Aí ele ficou assim né, ele cresceu [risadas]. Eu achei muito interessante, é meio chocante, mas depois você ameniza as coisas, depois você conversa, explica a questão das diferenças”.*

Frente aos acontecimentos citados, a professora Nazaré adotou como tratamento pedagógico da questão racial a discussão acerca das diferenças existentes entre os alunos sem, contudo, deixar de enfatizar a igualdade. A igualdade foi explicitada de modo a fazer com que os alunos reconhecessem que todos são crianças e, por isso, todos são iguais, e que as diferenças de cor da pele não os destitui dessa igualdade fundamental.

No tratamento das diferenças, principalmente entre as crianças pertencentes à educação infantil, que corresponde ao período pré-escolar, bem como entre as crianças do ensino fundamental de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, é suficiente, de acordo com Ana Lúcia Valente (1995), que a escola assuma a “mediação no reconhecimento da diferença fenotípica, tarefa

que já é bastante complexa. Afinal, é a aparência ou a ‘marca’ que desencadeia em maior ou menor grau, dependendo das nuances de cor negra, as manifestações de preconceito e discriminação racial” (p.47).

De um período de ensino para o outro (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série a 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série) as relações entre os alunos se complexificam e, com isso, as situações de conflito ocorridas em virtude da condição racial não deixam de acontecer:

*“Eu cheguei e perguntei pro próprio aluno porque o chamavam de Xuxa, ele disse ‘não sei professora, porque sou negro, Xuxa é loira’, então eu disse: ‘você tem que exigir que as pessoas te chamem pelo nome, você gosta desse apelido?’, ‘não, eu não gosto professora, mas se eu achar ruim eles vão brigar comigo, aí vai ficar pior a situação’. Aí eu falei ‘não, você tem que gostar de você, porque você é um menino lindo, maravilhoso, então você tem que gostar, se o outro não gostar de você, já não é problema seu, mas problema dele, é um problema que o outro tem que resolver, mas você tem que se impor’. Aí depois eu falei com a classe, ‘na minha aula, quando eu estiver perto e espero também que em outros momentos, não quero vocês o chamando de Xuxa, porque ele tem nome. E foi assim muito interessante, porque houve uma aproximação muito grande com ele, então ele sempre estava me procurando na escola, porque eu sempre ficava direto na escola, então antes do sinal, estava me procurando, querendo conversar. No ano seguinte eu não dei aula pra ele, mas ele ia assistir aula na minha classe. Então o que eu percebia é que ele se sentia seguro estando comigo. Criou-se um laço, um vínculo muito forte entre a gente e mesmo entre outros alunos negros”.*

O depoimento acima demonstra que o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Nazaré teve como objetivo restituir a singularidade de “ser negro”, anteriormente negada, ao aluno apelidado “Xuxa”. De acordo com Consuelo Dorés Silva (1995), a substituição do nome por apelidos pejorativos destitui o sujeito de sua singularidade, de ser único, além de desqualificá-lo e de inferiorizá-lo.

Este mesmo depoimento torna evidente que, diante das experiências vividas com o preconceito e com a discriminação, os sujeitos por elas vitimados procuram se aliar uns aos outros, como é o caso da professora Nazaré e de seu aluno, no entanto, há que se tomar cuidado para não difundir, para além das experiências em comum, a crença na existência de “laços de sangue” entre sujeitos fenotipicamente semelhantes, em especial com relação à cor da pele e aos outros traços físicos, e na possibilidade de construção de uma “identidade negra”, pautada numa ascendência “racial” comum.

Ter lecionado nos dois Ciclos de ensino, 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries e 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries, permitiu à Nazaré estabelecer uma comparação entre o comportamento dos alunos quanto à presença

da professora negra no magistério e quanto à receptividade ao trabalho que desenvolve com a temática racial:

*“A criança está sendo formada, então eu a considero mais receptiva do que quando chega na pré-adolescência, na adolescência. Ela está mais receptiva, então é a professora falou, a professora Nazaré falou, então é muito isso. Os alunos de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup>, principalmente quando chegam na 7.<sup>a</sup> série, e já no final da 6.<sup>a</sup>, até a 5.<sup>a</sup>, meados da 6.<sup>a</sup>, eles vem assim com aquela pureza, aquela coisa de criança, bem receptivos, agora quando chega final de 6.<sup>a</sup>, 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> há uma mudança de comportamento. Então eles já estão com algumas coisas mais sedimentadas, então em uma das séries que eu encontrei dificuldades em estar trabalhando foi a 7.<sup>a</sup> série. Então no início foi assim um embate, mas como eu falei o conflito não estava assim colocado de forma explícita, então o conflito tava implícito nas respostas que as pessoas dão pra você, na forma como se dirigem a você, não de forma direta, mas o jeito. É um processo, é um período pra você ir trabalhando não só o conteúdo, mas outras questões também, outras questões que envolvem o ser humano, para que haja um ambiente melhor de trabalho. Depois vai melhorando, as pessoas vão te conhecendo mais, vão pegando assim mais afinidade e melhora mais, vamos dizer”.*

Pelo conteúdo exposto acima, supõe-se que a discussão sobre a questão racial torna-se mais complexa entre os jovens na faixa etária de 11 a 14 anos (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série), pelo fato de estarem adquirindo maior “consciência” sobre o significado social atribuído às diferenças de cor de pele, tal como é imposto pela sociedade racista brasileira. Ao contrário, as crianças na faixa de 7 a 10 anos não têm essa “consciência”, embora percebam as diferenças. Isso faz com que seja “mais fácil” desconstruir, entre as crianças, as concepções racistas vigentes, através de um trabalho sistemático com a temática racial.

Apesar dos constantes enfrentamentos observados nas relações com os alunos e entre os alunos, Nazaré julga não ter vivenciado grandes embates pessoais, devido ao trabalho cotidiano que desenvolve com relação à questão racial e por “manter uma postura como negra” que, de acordo com ela, pode ser entendida como “uma postura de defesa”, devido a se expor e a se posicionar como negra, portadora de uma história de “lutas” e de conquistas:

*“Eu associo um pouco ao trabalho desenvolvido e também à imposição da minha... porque eu procurava assim manter uma postura, pode até estar colocada aí uma postura de uma certa defesa, não sei, mas com relação à questão racial eu tentava me impor mesmo, ‘eu sou negra, eu estou aqui, eu tenho conhecimento pra estar aqui, eu não estou porque me deram esse trabalho, estou porque é uma conquista minha pela minha competência, então tudo que eu consegui na vida foi pela minha competência, nada caiu do céu, nada foi arranjado’. Então sempre procurando me*

*colocar assim dessa forma, poucos conflitos em sala de aula, por conta do trabalho e por conta que já ficavam com o pé atrás também [risada]. Eu acho que há um pouco estas duas coisas, principalmente quando você está num ambiente meio hostil, meio árido. Então você já vai assim meio preparada para várias situações, para vários conflitos que possam surgir. Então acho que pela minha postura, alguns conflitos foram evitados por conta dessa minha postura, e por conta do trabalho fazer parte do conteúdo”.*

Dentre os embates experimentados pela professora está o fato de se sentir constantemente “testada” pelos alunos, especialmente por aqueles que cursam o ensino médio, mediante indagações e questionamentos, na tentativa de comprovarem, ou não, sua capacidade, seus conhecimentos. O que estaria por trás desses questionamentos seriam os estereótipos em torno da figura do negro, que o qualifica como sendo intelectualmente incapaz:

*“Eu tenho que ter respostas pra tudo, pra provar que a gente é capaz. Então nós temos todas as nossas capacidades, assim como as nossas limitações, como todo ser humano, mas é complicado isso”.*

Ainda sobre a experiência com as turmas do ensino médio em uma das escolas de Araraquara, a professora ressalta a resistência dos alunos à abordagem da temática racial, assim como de outros temas sociais, em virtude de estarem preocupados com uma educação que os prepare para o vestibular:

*“No primeiro ano em que foi implantado só o ensino médio, a gente seguia a programação da Paula Souza, a programação de São Paulo, que era assim um conteúdo mais voltado, do ponto de vista de História, mais voltado para as questões sociais, então não era aquela programação rígida, pra estar preparando o aluno pro vestibular. Você vê a contradição, os alunos entram com a perspectiva de estarem se preparando para o vestibular, e a programação é mais aberta, mais relacionada às questões sociais. Ai eu continuei com essa programação, porque era a que eu gostava de trabalhar com os alunos, a questão do negro, a questão indígena, e outras questões. Mesmo com o conteúdo da história oficial, mas canalizando para os aspectos de conflito, de luta. Ai o que aconteceu, alguns alunos de uma classe, de uma classe que a gente delirava, adorava esses alunos, super críticos, uma classe bem formal, e eles fizeram, comentaram com uma professora que iam fazer um abaixo assinado para me afastar, porque eu não estava dando a programação voltada para o vestibular. Agora, no ensino médio, a gente trabalha com a questão racial, mas não nesses termos que trabalhava antes, trabalha com alguns textos, a gente faz discussões, 13 de Maio, 20 de Novembro, a gente faz discussões com relação à questão, quando a gente está trabalhando o imperialismo, a gente trata da questão racial, a colonização do século XV, XVI, a gente trata da questão racial, no entanto, é mais nas brechas”*

É com um certo “*saudosismo*” que ela compara essa experiência com uma outra ocorrida nesta mesma escola, em que o ensino médio e o ensino técnico estavam aliados e a clientela era constituída, em sua maioria, por alunos não-brancos, com os quais se identificava, devido à crença numa “*identidade racial*” comum e, também, econômica, o que a impulsionava, assim como aos alunos, a desenvolver um “*trabalho bem interessante*”:

*“Era uma clientela assim muito interessante, que a gente tinha uma familiaridade, uma intimidade muito legal, dava pra desenvolver um trabalho bem interessante. Não tinha tantos negros como na minha época, mas tinha bastante negros. Então a gente desenvolvia um trabalho assim legal, uma proximidade muito grande com os alunos, por conta da condição econômica, da identidade, a questão de identidade por ser negro. No ensino técnico era muito mais profundo do que no ensino médio. Muito trabalho com a questão racial, trabalho, mas eu não sei se é um pouco de saudosismo, mas eu gostava mais do meu trabalho no ensino técnico relacionado à questão racial do que no ensino médio. Logicamente que a todo momento a gente está trabalhando, o ano passado mesmo eles fizeram uns trabalhos maravilhosos, relacionado à questão racial, mas eu não sei, não sei se é pela clientela, o trabalho era muito mais consistente. No ensino técnico, além da gente trabalhar com textos, eles desenvolviam muitos trabalhos, na feira de ciências, a nossa parte era sobre a questão racial, então os trabalhos que eles desenvolviam na feira de conhecimento eram todos relacionados à questão racial, debates, eles preparavam debates, eles iam pesquisar, traziam para a sala de aula os resultados da pesquisa, entrevistavam as pessoas, então o trabalho era mais consistente, e palestras, às vezes, tinha alguma palestra na Casa da Cultura, por exemplo, e os alunos iam pra palestra, levava alguém lá pra estar fazendo a palestra”.*

Além do cargo de professora, Nazaré desempenhou a função de coordenadora pedagógica numa das escolas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries, onde “*a clientela é de periferia, carente*”, desenvolvendo um trabalho junto aos alunos e aos professores. Elaborou várias propostas de trabalho, entretanto, encontrou grandes obstáculos para colocá-las em prática.

Quanto à temática racial, propôs discussões, transmitindo informações aos professores, através de textos e debates, no entanto, encontrou, também aí, dificuldades em desenvolver um trabalho mais consistente com eles, professores, para que depois trabalhassem com seus alunos, pois, segundo ela, é muito difícil desconstruir concepções arraigadas “*quando a pessoa tem uma posição formada, baseada no senso comum*”:

*“Então para você conseguir um trabalho, para você conseguir convencer, a linha é uma linha de pensamento que trabalha assim a questão da discriminação, do preconceito, as origens do racismo, do preconceito, aí tudo bem, você caminha até*

*certo ponto, aí chega no ponto que o racista é o próprio negro, aí vem todo aquele debate, aí eram umas discussões fervorosas, mas assim em nível de estar trabalhando com os alunos, muito, muito pouco trabalho, muito poucos professores trabalhando com os alunos. Eram mais assim as datas, 13 de Maio que eu batia pra que eles trabalhassem de uma outra forma, o 20 de Novembro, era mais assim esse tipo de trabalho”.*

A tentativa de romper com uma “*posição formada, baseada no senso comum*”, ou seja, de desconstruir idéias e práticas estereotipadas sobre o negro, entre os (as) professores (as) da rede de ensino araraquarense, demonstra, mais uma vez, o caráter transgressor da professora Nazaré frente ao que é instituído pela sociedade racista brasileira acerca da questão racial e, ainda, a dificuldade que têm a maioria dos (as) professores (as) em tratar tal questão para além do enfoque de datas específicas, geralmente abordadas de modo superficial e acrítico.

Como coordenadora pedagógica ressalta que pôde desenvolver um trabalho mais individualizado com os alunos, principalmente os negros, fato que marcou sua passagem pela escola:

*“O que ficou mais marcante, foi o meu contato com os alunos, e principalmente os alunos negros, é um bairro assim de periferia e tinha um número significativo de negros. Então os considerados problemáticos, então ‘manda pra Nazaré que a Nazaré resolve’, até a diretora falava ‘resolve você esse problema’. E a gente sabe que o conflito era mínimo, criado, e era transformado num conflito muito grande. Então o que eu trabalhava com eles nas minhas conversas, não era uma conversa em nível de repressão, mas uma conversa pra eles perceberem toda, perceber ele enquanto negro, o racismo que há na sociedade, pra ele se auto-afirmar enquanto negro, a questão do acesso ao conhecimento, a questão da capacidade. Então a gente tinha muito esse tipo de diálogo, então havia uma identificação muito forte entre eu e os alunos, e os alunos em geral, e em específico os alunos negros, que a gente sempre, nestes momentos, tentava estar canalizando a discussão para a questão racial, pra eles se perceberem como negros, a sociedade em que estava inserido, que ele tinha que avançar neste sentido, pra contribuir pra eliminação, pra ele se formar e contribuir para a eliminação do racismo. Então assim, se eu falar pra você que houve assim um projeto específico, um projeto formalizado, pra estar trabalhando com os alunos, não houve, mas eu considero essa atuação muito, muito importante, tanto pra mim quanto pros alunos também, porque de uma certa forma eu era uma referência, eu passei ser uma referência pra eles lá. Então esses alunos eram mandados quando havia algum problema, como eles me procuravam também pra estar falando da atuação de algum professor ‘aquele professor é racista, ele está me discriminando em sala de aula’, aí conversávamos para que ele tivesse uma postura, mas não uma postura agressiva, e também com o professor, embora sempre foi um trabalho muito difícil, porque sempre tentava reverter o caso, mas no sentido de que tomasse, não tomar cuidado, mas que fizesse uma reflexão em sala de aula”.*

Percebe-se que, ao vivenciar a experiência como coordenadora, a professora Nazaré desenvolveu um trabalho pedagógico que visou “dar voz” aos alunos até então marginalizados e, com isso, pôde compartilhar com eles as experiências vividas com a discriminação. Ver suas próprias experiências refletidas nas experiências de seus alunos, e vice-versa, fez com que houvesse uma “identificação muito forte” entre professora e aluno, o que contribuiu no processo de elevação da auto-estima dos mesmos. Esta identificação, também, fez com que a professora se tornasse uma referência para eles, pois, como já mencionou Iturra (1992), crianças e jovens necessitam da presença de adultos significantes que lhes sirvam como modelo e aos quais possam imitar. Neste mesmo sentido, Vieira (1996) enfatiza a importância dos adultos mediadores que, ao longo da trajetória de vida, contribuem para que os sujeitos construam seus modos de estar no mundo e de pensar sobre ele.

O “olhar” lançado sobre a atuação profissional exercida pela professora Nazaré, acerca da temática racial e de outros temas sociais, revelou que, embora sua prática pedagógica tenha um caráter inovador e transformador da realidade social e racial vigentes, ela esbarra, muitas vezes, numa atitude de resistência adotada por algumas turmas de alunos, que chegam à rotulá-la como “reacionária”, e de alguns (mas) diretores (as) de escola, que procuram boicotá-la, na tentativa de combater seu caráter desafiador e contestador da realidade instituída. Com isso, o trabalho pedagógico desenvolvido por Nazaré torna-se solitário, não havendo o envolvimento de outros (as) professores (as), da direção das escolas, enfim, da instituição escolar:

*“Eu trabalhava normalmente, mas eu sempre fui uma pessoa, que principalmente nas reuniões de HTPC falo bastante, falo muito, e isso eu percebia que incomodava muito a ela, então quando eu não concordava com alguma coisa, não concordava e pronto. Ai o que eu percebia, as pessoas não falavam, os professores só concordavam com ela e não a gente não tinha possibilidade do debate. Tinha assim eu mais uma outra professora que questionava, mas nunca eram as nossas propostas que passavam, porque tudo tinha que ser da forma como ela queria”.*

*(...) “Hoje, as professoras que estão lá falam ‘a professora Nazaré, pois é, fazia um trabalho interessante, por causa dela (da diretora) que ela não está aqui’, agora, porque se tivesse um conjunto, um corpo unido...”.*

Como já foi observado por Pinto (1999; 2000), a maioria das escolas não apresentam um projeto específico, que represente o debate sobre a relevância de abordar a

questão racial em sala de aula e o como fazê-lo. A existência de um trabalho mais elaborado se dá pela iniciativa individual de alguns professores, geralmente, devido a um envolvimento pessoal com a questão.

No caso da professora Nazaré, o envolvimento com a questão racial e a postura assumida em sua prática pedagógica têm origem nas experiências vividas e contestadas por ela com relação à discriminação, ao preconceito e ao racismo, no decorrer de sua trajetória de vida, especificamente aquelas experimentadas na infância e na adolescência como aluna negra. Estas experiências foram, certamente, as responsáveis pelas escolhas feitas por essa professora quanto à participação em grupos de discussão sobre o negro, quanto à forma de se vestir e de se pentear etc, como indica o depoimento:

*“Eu sempre falo para os alunos que eu participo, mais especificamente do FECONEZU<sup>57</sup>, explico pra eles o que é o FECONEZU, e assim o meu envolvimento com a questão racial, isso aí em todas as classes onde eu trabalho, eu falo. Eu uso trancinha, é uma coisa que eu gosto, uso trancinha, uso anel e eles identificam muito, há uma certa identificação, uma certa associação, vamos dizer...o cabelo, uma pulseira ou um anel, o que faz com que eles façam uma associação assim África/Jamaica, aí você vai tentando desmistificar um pouco isso, essa questão a Jamaica, o porque você usa trancinha, que é logicamente uma herança, mas está envolvida também num trabalho, assim a preocupação com relação à questão racial, em que a gente tenta minimamente estar contribuindo”.*

A análise da prática pedagógica desenvolvida por Nazaré, em seus acertos e desacertos, permitiu constatar que ela se aproxima daquilo que Vieira (1995) concebe como “professor intercultural”, ou seja, o professor que não apenas constata a diversidade sociocultural dos sujeitos presentes no universo da escola, mas que se comunica com essa diversidade, na tentativa de transformar e inovar o processo ensino-aprendizagem, e, sobretudo, a realidade social instituída acerca da questão racial.

Para Vieira, “se aprende a ser professor, se aprende a ensinar para a diversidade, se aprende a ser um professor intercultural” (p.144). Isso acontece não por meio de um sistema de formação que fornece uma metodologia intercultural, mas porque são os próprios professores sujeitos interculturais. São pessoas que estabeleceram, no percurso de suas histórias de vida, uma variedade de contatos com a diversidade cultural e com adultos

---

<sup>57</sup> Festival Comunitário Negro Zumbi.

mediadores, também, interculturais. Nesse sentido, a história de vida de cada sujeito é o espaço e o tempo onde tal aprendizagem e sensibilização se processam, ou não.

A variedade de contatos com a diversidade cultural, no caso da professora Nazaré, pode ser representada pelas várias situações de constrangimentos com a discriminação, com o preconceito e com o racismo, provenientes de diferentes contextos sociais, especialmente do universo escolar, e do contato com diferentes sujeitos socioculturais.

Entre os sujeitos com os quais teve contato, encontram-se aqueles que atuaram como mediadores na construção do “espírito intercultural” e transgressor da ordem social racista vigente, dos quais a professora Nazaré é portadora: o irmão, que contribuiu para que ela adquirisse uma maior “consciência” sobre a problemática racial; a irmã, também, professora; alguns (mas) dos (as) professores (as), presentes em sua trajetória escolar; os amigos do curso de Ciências Sociais, com os quais debatia e refletia sobre a questão racial; dentre outros.

Por tudo isto, conclui-se que a professora Nazaré se aproxima do modelo de trãnsfuga que, segundo Vieira (1996), corresponde àquelas pessoas que transgridem as regras do instituído e incorporam a história de vida na construção da prática docente. No entanto, se por um lado a trajetória de vida dessa professora é o elemento determinante de sua postura pedagógica, frente à questão racial, por outro, ela não é incorporada totalmente à sua prática.

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

Desse modo, trajetória de vida e prática pedagógica não se inter cruzam e, por isso, não se “toma consciência” do como as trajetórias de vida influenciam na formação do pensamento e, conseqüentemente, da prática de sujeitos sociais determinados.



## CAPÍTULO 5

### PRÁTICA PEDAGÓGICA E DEBATE RACIAL

O reconhecimento da existência do racismo na sociedade brasileira foi o primeiro passo para que fosse constatada sua presença no universo das instituições escolares. Sendo assim, para além da constatação do racismo, urge a necessidade de superar o momento da denúncia e partir para a ação.

Cabe à escola brasileira e a seus educadores pensar na criação de estratégias de combate ao racismo, que atuem na desconstrução dos estereótipos e das representações que recaem sobre o negro. Não se pode desconsiderar o grande desafio que representa lidar com valores arraigados e com diferentes subjetividades. No entanto, muitos educadores e pesquisadores da questão racial, bem como várias organizações dos Movimentos Negros, aceitaram enfrentar este e outros desafios, elaborando propostas e implementando ações.

Somadas às práticas pedagógicas das professoras Aparecida, Nazaré e Terezinha, as experiências educativas com a temática racial, que estão espalhadas por todo o país, podem ser a matéria-prima de reflexão e de busca de informações que, comparativamente e de forma crítica, subsidie o redimensionamento do trabalho das três professoras araraquarenses, bem como de professoras em geral, no trato da temática racial.

No entanto, para que haja a (re) elaboração de suas práticas pedagógicas a partir da comparação com a prática de outros (as) professores (as), é preciso que as professoras “negras” de Araraquara, e as educadoras em geral, realizem, também, a reflexão sobre suas próprias práticas, juntamente com a reflexão autobiográfica, assim como propõe Vieira (1999) e como será apontado por nós neste capítulo.

A reflexão proposta, aliada à comparação, assume um importante papel na formação pessoal, social e profissional dos professores, pois ao refletirem sobre suas trajetórias de vida, comparando o ontem com o hoje, passam a ter a chance de refazer o próprio “eu”, as representações sociais e, conseqüentemente, suas práticas, permitindo que se posicionem, de maneira diferente, diante dos desafios da prática pedagógica voltada para a diversidade social e humana.

### 5.1 – A reflexão sobre a prática pedagógica: uma prática ausente.

Os depoimentos das três professoras araraquarenses aqui analisadas revelam diferentes maneiras de olhar para o passado, partindo de uma mesma realidade social e profissional. O processo pelo qual, autobiograficamente, cada uma pôde se olhar ao longo do processo de pesquisa resultou da relação travada com a pesquisadora e em acordo com o que foi estipulado como pressuposto necessário para essa relação: o depoimento oral deveria conduzir a uma reflexão autobiográfica, possibilitada pelas lembranças, tendo como suporte a memória pessoal e coletiva.

O estímulo central resulta da discussão antropológica proposta por Vieira (1999), que diz que a reflexão autobiográfica e o método comparativo, utilizado pela Antropologia, assumem grande importância na formação pessoal, social e profissional dos professores. Ao refletirem sobre suas histórias de vida, comparando o ontem com o hoje têm estes a oportunidade de reconstruir o próprio “eu”, as representações sociais e as práticas pedagógicas.

Embora os atos de refletir e de comparar sejam processos comuns ao pensamento humano, são poucas as pessoas que os pratica de forma sistemática, investigativa e interpretativamente, deixando de aproveitá-los em suas práticas e em suas vidas. Este é o caso das professoras Nazaré, Aparecida e Terezinha, cujas trajetórias de vida incidem diretamente sobre suas práticas pedagógicas, frente à questão racial, mas não são percebidas como referência para conduzi-las, ou seja, não são objetos de reflexão sistemática e investigativa, nem mesmo matérias-primas para o trabalho pedagógico ou para a aquisição de uma postura pessoal e profissional mais objetiva, no tocante à questão racial.

A partir do exercício de reconstrução de suas trajetórias e de suas práticas, e pela mediação da pesquisadora, é que as professoras puderam, talvez umas mais que as outras, se sensibilizar sobre a importância da reflexão autobiográfica e da comparação para o redimensionamento pessoal e profissional, que foi expressa, de modo diferenciado, da seguinte forma:

*“Eu acho que pra mim foi muito interessante de estar fazendo esse resgate, essa volta ao passado, que me leva a me questionar em algumas coisas, a tentar avançar*

*também, rever um pouco mais a prática, formalizar um pouco [risada], não sei, acho que é uma coisa que eu tenho que processar melhor, mas acho que foi legal, é todo um exercício que você tem que fazer, então eu acho que novamente fazer esse retorno, tentar formalizar esse retorno, acho que pra mim vai ser muito importante. Eu acho que vai ser importante, até mesmo para a minha própria atuação” (professora Nazaré).*

*“Hoje em dia eu penso que fui severa até demais, tenho até um certo remorso, porque eu fui muito brava, mas assim brava, mas carinhosa. Eu sempre consegui manter a disciplina da classe, passar muita coisa, aquela educação mesmo, não de conhecimento, mas aquela educação básica que a criança tem que ter, exigia muito respeito na sala de aula. Então eu sempre fui aquela professora à moda antiga. E consegui aprovação da direção, de mães, mesmo sendo brava assim, eu acho que até cumpri, eu não vou dizer maravilhosamente, porque ninguém é perfeito, mas eu cumpri bem, estou no finalzinho, quase pra sair e acho que cumpri bem o meu papel. Mas o que faltou foi mesmo falar do problema de raça, do preconceito, foi de uns anos pra cá mesmo, quase final de carreira que comecei a conversar com as crianças sobre o racismo, as desigualdades sociais. E depois das nossas conversas acabei descobrindo que fui muito preconceituosa com relação ao negro....” (professora Terezinha).*

*“Eu amadureci mais, hoje eu posso dizer que sou uma fortaleza, porque a gente pensando em passar por tudo isso e a gente conseguir, apesar de tudo trabalhar, levantar a cabeça, sem medo de ser feliz, eu sou uma vencedora, uma guerreira, muitos dizem isso e eu estou chegando à conclusão que sim” (professora Aparecida).*

A professora Terezinha, ao rever o passado com os “olhos” do presente, parece reconhecer que poderia ter assumido uma postura pedagógica que não priorizasse apenas o ensino, mas também a aprendizagem, a qual possibilita trabalhar com a diversidade sociocultural existente na sala de aula e, conseqüentemente, com os “problemas” que emergem dela, tal como a discriminação racial.

Isto se torna evidente quando ela menciona ter sido uma professora “*muito brava*”, embora procure amenizar dizendo ser também “*carinhosa*”, e o quanto ressentido não ter focado a temática racial em sua prática. Da mesma forma, o sentimento de “*remorso*” que vem à tona em seu depoimento, quando admite ser preconceituosa em relação ao negro, demonstra como não basta ser negro e viver a experiência da discriminação e do racismo para assumir uma prática reflexiva na relação com os alunos, no interior do processo educativo.

O caso da professora Terezinha, que já não exerce a profissão docente, pode servir como exemplo a outros educadores, no sentido de estimular a prática da reflexão

autobiográfica como forma de reformular o trabalho docente, evitando que no final de carreira se ressintam daquilo que não fizeram.

Por outro lado, foi o espaço da pesquisa na reconstrução da trajetória de vida dessa professora que resultou na re-avaliação de suas representações acerca do negro e, conseqüentemente, do seu “eu”, embora não tenha mais como resultar no redimensionamento de sua prática pedagógica. Isto revela um dos grandes limites para uma atuação crítica do professor em sala de aula – a sua formação.

Quanto à formação, vários (as) pesquisadores têm alertado sobre a necessidade de inserir a discussão acerca da diferença étnico-racial existente entre professores, alunos, etc. nos currículos dos cursos de formação de professores, através da abordagem de temas que lhes dêem subsídios para refletirem sobre as relações étnico-raciais estabelecidas entre os diferentes sujeitos sociais e que os capacitem a construir, juntamente com seus futuros alunos, uma atitude de respeito para com as diferenças raciais e culturais.

Regina Pahim Pinto (1999; 2000), em pesquisa realizada no ano de 1997, nas escolas da rede pública e particular da cidade de São Paulo que ofereciam o Curso de Habilitação para o Magistério, no segundo grau, constatou que este Curso não estava formando professores habilitados a trabalhar a temática étnico-racial, devido à maneira genérica e superficial com que era tratada pelas disciplinas que compõem o currículo do Curso ou, ainda, devido a sua total ausência nos conteúdos constantes dos livros didáticos e materiais pedagógicos.

Nas entrevistas feitas com os professores das disciplinas História do Brasil, Biologia, Sociologia e Psicologia da Educação, Pinto notou as dificuldades encontradas por estes no tratamento da temática, os constrangimentos, o pouco conhecimento sobre o tema, enfim, a precariedade de suas formações. O trabalho com a questão étnico-racial só ocorria, em alguns casos, por iniciativa individual do professor, estimulada por um envolvimento pessoal com a questão, pela solicitação dos alunos ou por determinadas circunstâncias profissionais. Sendo assim, ela concluiu que não havia por parte da maioria dos professores e da própria instituição escolar a preocupação e o empenho em criar estratégias e subsídios para abordar tal questão. Tudo isso pode ser percebido, também, nas três trajetórias, aqui, estudadas, bem como na postura assumida (de omissão, diga-se de passagem) pela maioria

das escolas de Araraquara frente à necessidade de estabelecer o debate e de desenvolver práticas pedagógicas acerca da questão racial.

Ainda segundo Pinto (1999), a reflexão crítica sobre as diferenças étnico-raciais, proposta para os cursos de formação de professores, deve estar pautada na elucidação dos aspectos sociais e políticos que envolvem a questão étnico-racial, das relações de poder e hierarquização, das conseqüências sociais e psicológicas que recaem sobre os sujeitos sociais em geral, mas especificamente sobre aqueles que “sentem na pele” os efeitos perversos que ela (questão étnico-racial) impõe. É preciso, ainda, que esta reflexão questione os diversos significados atribuídos, ao longo da História, ao conceito de “diferente”, de “outro” e, sobretudo, à conotação biológica que perpassa tais conceitos, cujo principal referencial é a noção de “raça”.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1999), também, chama a atenção para a necessidade de incluir o debate acerca da temática étnico-racial nos currículos dos cursos de formação de professores. Para ela, os conteúdos sobre o tema devem enfatizar as “africanidades brasileiras”, ou seja, “as marcas da cultura africana em nosso país”, pois reconhecê-las “não significa esquecer as outras marcas que fazem parte do nosso jeito de ser, de viver, significa, isso sim, aceitar uma de nossas raízes que é rejeitada, negada, a ponto de seus representantes diretos, os descendentes de africanos, serem vistos, há quase 500 anos, sob óticas preconceituosas, além de serem diariamente discriminados” (p.172).

Por outro lado, Ricardo Vieira (1999), sem descartar a importância de se instrumentalizar os futuros professores quanto aos métodos e aos conteúdos que devem ser utilizados no tratamento da heterogeneidade cultural dos alunos, uma vez que propõe a introdução da disciplina Antropologia Social e Cultural nos currículos dos cursos de formação de docentes, destaca ser relevante, primordialmente, a formação contínua dos professores. Esta formação deve estar baseada na reflexão autobiográfica, na comparação sistemática da prática desenvolvida pelos próprios professores, no passado e no presente, e na comparação de suas práticas com a de outros professores.

Para Vieira, portanto, “há que se disciplinar um pouco menos a formação de professores para agir com a diversidade cultural e apostar mais na reflexão autobiográfica, comparativamente depois com outras histórias de vida, para que se tenha uma formação não só pedagógica, mas também cultural, que leve não só às mudanças de método por parte do

professor, mas também à reflexão e ao questionamento das próprias idéias, condutas e práticas” (p.364).

O processo, no entanto, não é simples. Na interpretação do depoimento da professora Aparecida, na experiência de reconstrução de sua trajetória pessoal e profissional, constatou-se que sua prática pedagógica parece estar associada a uma “guerra” que deve ser vencida a cada dia e, por isso, deve ser enfrentada com determinação, no contexto das constantes situações de discriminação vividas por ela, nas relações com os alunos, com outros professores e, principalmente, com a direção das escolas em que leciona ou lecionou.

É, portanto, como uma “guerra” que a professora conduz seu trabalho pedagógico frente à temática racial, buscando “armar” seus alunos, especialmente os negros, para o combate à discriminação.

No entanto, no caso da professora Aparecida, o refazer da trajetória profissional não determinou mudanças imediatas em suas representações acerca das relações raciais experimentadas por ela, bem como sobre suas concepções de como deve se posicionar os sujeitos negros. Presa nas armadilhas impostas pelo racismo, ao introjetar alguns dos estereótipos atribuídos ao negro, e pelas experiências constantes com a discriminação racial, Aparecida está impedida de avançar em sua prática docente com a temática racial, apesar de travar uma “luta” constante contra a discriminação racial, o preconceito e o racismo, e de instaurar o debate racial no universo da escola.

Por outro lado, a professora Nazaré, ao rever sua trajetória profissional, mostrou-se arrependida de não ter formalizado sua prática pedagógica com a temática racial, através do registro dos projetos que desenvolveu com seus alunos e dos resultados obtidos. O registro da prática, segundo ela, lhe possibilitaria avançar no processo de ensino-aprendizagem, na medida que seria um material a mais em sua reflexão e auto-reflexão, do mesmo modo que propõe Vieira (1999).

Apesar disso, foi a professora Nazaré quem mais se empenhou em criar contextos reflexivos, no momento em que elaborou uma prática pedagógica questionadora das relações raciais vigentes na sociedade brasileira e, em particular, nas escolas araraquenses, buscando desconstruir, junto a seus alunos, as concepções racistas acerca da figura do negro, bem como desmistificar as estórias concebidas a respeito da história do

povo negro. Foi ela quem mais percebeu a necessidade da sistematização do trabalho pedagógico, a qual exige o esforço comparativo entre o ontem e o hoje de sua própria prática e, também, a comparação com a prática de outros professores, outras instituições escolares etc, tal como é sugerido pelo método comparativo defendido, enfaticamente, por Vieira (1999).

Para esse pesquisador, “a prática de pensar a própria aula, de conseguir ser actor da mesma e simultaneamente investigador, de conseguir estar, assim, dentro e fora, pode tornar o professor não só mais reflexivo e crítico de si mesmo, como contribuir, também, para evitar a rotina e os anacronismos que tantas vezes acompanham seu quotidiano escolar; (...) a prática de confrontar a actividade das aulas da nossa escola com a de outras escolas, de outras sociedades contemporâneas, ou mesmo do passado, ou, ainda, com outros contextos institucionais, de fazer uma releitura da experiência, serve para ampliar a visão da gama de possibilidades existentes quanto à eficácia da organização do ensino e aprendizagem nos vários grupos humanos. À medida que se aprende mais acerca do mundo exterior vai-se aprendendo mais acerca de nós mesmos” (p.361).

Assim como a professora Nazaré, as professoras Terezinha e Aparecida não têm o hábito de registrar a prática pedagógica. O argumento mais utilizado pelas professoras para justificar a ausência da prática do registro é a falta de tempo, decorrente da sobrecarga de trabalho vivida pelas professoras das escolas públicas, que lecionam em vários períodos e escolas, com a finalidade de completar a carga horária e, com isso, conseguir melhores salários.

É por este e por outros motivos que Iolanda Oliveira (2000) sugere que os profissionais do Ensino Básico e dos demais níveis de ensino, desde a educação infantil, tenham suas jornadas de trabalho ampliadas para 40 horas semanais e, conseqüentemente, seus salários, para que se dediquem ao estudo e à pesquisa, à elaboração de planos de trabalho, enfim, para que tenham uma formação contínua, baseada não só na reciclagem de conteúdos e métodos de ensino, mas sobretudo na investigação e na reflexão, como também sugere Vieira (1999). Só assim, o profissional da educação poderá atuar como pesquisador de sua própria prática e a partir dela produzir saberes, entre eles aqueles relacionados à questão racial.

Roseli A. Cação Fontana (2000), que vê o registro do trabalho pedagógico como uma alternativa favorável à reflexão sobre o trabalho docente e ao redimensionamento da prática do professor, revela que o ato de registrar é pouco difundido entre os professores, devido à dificuldade de viverem, ao mesmo tempo, o papel de protagonistas e de observadores da própria prática, e por terem que utilizar uma outra linguagem, a escrita, diferente daquela que marca a atividade profissional docente, ou seja, a fala, a oralidade<sup>58</sup>.

Segundo Fontana, as dificuldades dos educadores, ao exercerem o papel de professor-pesquisador, são superadas quando o registro do cotidiano da sala de aula ganha significado, tornando-se uma atividade voluntária (“relato para si”). O hábito de registrar adquire sentido quando o educador toma consciência de que, apesar de demandar tempo, o registro é um aprendizado, é um modo de se alcançar os objetivos propostos para a ação educativa, é um modo de agir sobre o próprio trabalho e de interpretar o vivido.

Sendo assim, “o registro como relato para si re-significa a comunicabilidade da experiência: preserva nossa memória profissional, nossos modos de constituição no cotidiano e nossa produção nesse cotidiano. O registro, como relato para si, não cabe no tempo abstrato de trabalho. No registro a gente retoma o tempo. Reflete sobre a matéria da experiência; esforça-se por compreender os sentidos do vivido; re-faz o feito. O registro não é a mera repetição do feito, ele próprio é ‘um trabalho’. Trabalho de elaboração, pela palavra, de um tempo já trabalhado” (p.154).

O registro emerge das experiências vividas por professores e alunos no espaço da sala de aula, das atividades propostas aos alunos e de seus objetivos, do como os alunos elaboram esses objetivos, do como os educadores participam desse momento, dos questionamentos dos alunos e das respostas dos professores, dos comentários que conseguem ser apreendidos, etc. O registro emerge das ações dos professores sobre os alunos e das ações dos alunos sobre os professores.

No que tange a seus propósitos, entretanto, o registro da prática permite ir além, pois, segundo Vieira (1999), deve também incorporar a reflexão autobiográfica,

---

<sup>58</sup>O registro da prática pedagógica das professoras não precisa ser, necessariamente, escrito, pois há outras formas não escritas de registro, como é o caso da oralidade, que exige, entretanto, assim como a escrita, uma forma de sistematização, pois não basta a oralidade pela oralidade. É importante dizer, aqui, que algumas pesquisas já se preocupam com a questão da oralidade, tal como a proposta da Prof.<sup>a</sup> Regina Fátima de Jesus, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), intitulada “Mulher Negra alfabetizando – que palavra ela

compreendendo o professor a sua própria trajetória, da infância à adultez, de modo que ela se faça presente em sua prática pedagógica e, assim, atue no redimensionamento de seu trabalho educativo.

Para Ricardo Vieira (1999), assim como para Fontana (2000), a reflexão sobre a prática exige que o educador assuma a responsabilidade de pensar a própria aula, de ser ator da mesma e, simultaneamente, investigador, com a finalidade de avançar no processo ensino-aprendizagem. O professor-investigador é aquele que: faz da prática o seu campo de investigação; traça seus objetivos, ao aplicar um determinado conteúdo em sala de aula; observa, escuta e, através do *feedback* de seus alunos, redimensiona sua ação, ao dedicar um determinado tempo de seu dia escolar para registrá-la, destacando suas observações, suas impressões, o comportamento dos alunos, etc. O registro da prática consiste, portanto, na (re) elaboração do conhecimento e da ação dos educadores.

Se for na relação professor/aluno que os educadores têm a chance de avaliar a incidência de suas ações e, com isso, re-elaborar seu trabalho pedagógico, é preciso que prestem atenção na “meninada”, uma vez que os alunos são os mediadores do ato de ensinar e de aprender. Para isto, é preciso que, ao ouvir e observar seus alunos, o professor-investigador “olhe” e reflita sobre si mesmo, tanto no momento de reflexividade da ação pedagógica quanto da pesquisa investigativa.

Os atos de olhar/observar, de escutar/ouvir e de registrar/escrever assumem, portanto, um importante papel no trabalho do professor-investigador, assim como no trabalho do antropólogo. É sob o ponto de vista da Antropologia que Roberto Cardoso de Oliveira (1996) destaca o “caráter constitutivo do Olhar, do Ouvir e do Escrever na elaboração do conhecimento” (p.14), em que “o Olhar e o Ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica e o Escrever, a produção do conhecimento” (p.29).

Com base nas considerações teóricas feitas por Vieira (1999) e Fontana (2000) sobre a prática do registro e sobre o papel do professor-pesquisador constatou-se que as três professoras “negras” araraquenses não executam uma investigação interpretativa e sistemática sobre suas ações pedagógicas, tendo como referência o *feedback* de seus alunos

---

ensina o outro a escrever?”, em desenvolvimento na Faculdade de Educação/UNICAMP, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Maria Mendes de Gusmão.

e/ou suas trajetórias pessoais, em virtude não só da ausência do registro, o que as impossibilita de obter melhores resultados nos objetivos traçados para o processo de ensino-aprendizagem com a temática racial, mas também pela dificuldade que representa a auto-reflexão biográfica para o sujeito negro naquilo que constitui sua vivência num contexto social e político que o discrimina e o exclui, como é o caso da sociedade brasileira e, em particular, da cidade de Araraquara.

Como bem explicou Neusa Santos Souza (1983), o negro, na tentativa de afastar-se das concepções que o definia como inferior e submisso, e não encontrando outras concepções que o definisse positivamente, assumiu, em muitos casos, o branco como modelo de identidade, buscando “tornar-se gente”, especialmente em virtude das constantes experiências vividas com a discriminação racial, com o preconceito e com o racismo.

Por conta mesmo dessas experiências é que a auto-reflexão biográfica se torna um desafio para o sujeito negro, ainda mais que, como diz Souza, “ser negro é tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Ser negro não é uma condição dada, a priori . É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (p.77).

## **5.2 – Propostas de combate ao racismo na escola: práticas pedagógicas em circulação pelo país.**

O olhar, o ouvir e o escrever/registrar assumem um importante papel no trabalho do professor-pesquisador. No caso da prática pedagógica exercida pelas professoras “negras” araraquarenses, para além da investigação de suas próprias experiências educativas com a questão racial, olhar, ouvir e registrar outras experiências com a mesma questão, como aquelas desenvolvidas no âmbito nacional, pode se constituir num esforço de reflexão e de busca de informações que, comparativamente e de forma crítica, subsidiem a (re) elaboração de seus conhecimentos e de suas práticas acerca da temática racial.

Assim, ao mesmo tempo em que as professoras redimensionam suas práticas pedagógicas, colhem subsídios no que é proposto para a educação no tratamento da diversidade étnico-racial, pelo Movimento Negro Unificado (MNU), pelos Movimentos Negros existentes nas diferentes regiões brasileiras, pelas entidades ligadas aos Movimentos Negros regionais, por pesquisadores envolvidos com a questão, pelas iniciativas individuais de professores das redes pública e privada de ensino etc, o que permitirá um processo de formação mais amplo e consciente.

A preocupação em combater o racismo na escola, a partir do reconhecimento da diversidade sociocultural nela existente, especificamente a étnico-racial, há muito tempo faz parte das demandas do Movimento Negro Unificado (MNU), organização nacional, fundada em 18 de junho de 1978.

O MNU é constituído pelo conjunto dos diversos Movimentos Negros espalhados pelo Brasil, os quais, em concordância com seus documentos básicos e com seus princípios mais gerais, tais como: Programa de Ação, Carta de Princípios, Regimento Interno e Projeto Político, elaboram projetos específicos, com base nas particularidades das regiões em que atuam. No interior dos Movimentos Negros regionais formam-se entidades/organizações negras que se dedicam a diferentes programas de ação, como educação, trabalho, gênero, violência, todos articulados à questão racial.

As propostas do MNU para a educação, no âmbito nacional, de acordo com Ilma Fátima de Jesus (1997), se concentram em duas linhas de atuação: 1) redefinição do sistema educacional brasileiro, com base no reconhecimento e respeito à diferença étnico-racial existente no interior da população. Para isto propõe a reforma do currículo oficial, através da inclusão de novos conteúdos e disciplinas que contemplem a História da África e do Povo negro no Brasil; 2) construção de uma proposta de educação autônoma, elaborada por negros e destinada aos próprios negros, por meio da criação de escolas alternativas, com base num currículo afro-brasileiro voltado para o ensino da história e da cultura africana e do povo negro na diáspora. Este tipo de ensino tem por objetivo fazer com que a educação e a cultura sejam elementos de resistência, de organização e de resgate da negritude de crianças e adolescentes negros.

Neste sentido, a atuação dos Movimentos Negros no campo da educação não tem se restringido apenas à denúncia da prática do racismo pela escola, mas tem sido orientada na

organização de ações que transformem os conteúdos e os processos pedagógicos escolares, tanto no âmbito das escolas formais quanto das escolas não-formais.

É com base nesta proposta educacional que, ao longo das décadas de 80 e 90, começam a surgir projetos educativos que, elaborados por entidades dos Movimentos Negros regionais, têm a preocupação de desenvolver conteúdos, disciplinas e metodologias que, ao nível do currículo, promovam a história e a cultura afro-brasileira, objetivando construir a “identidade negra” e, assim, contribuir para elevar a auto-estima de crianças e jovens negros. Este é o caso, por exemplo, dos projetos educativos desenvolvidos pelos terreiros de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá e Ilê Axé Jitolú, e pelos Blocos Afro Olodum, com a Escola Criativa, e Ilê Aiyê, com a Escola Mãe Hilda e a Banda Erê, em Salvador (BA)<sup>59</sup>.

A Escola Criativa, fundada em 1991, a princípio constituiu-se numa escola não-formal, adotando um ensino paralelo ao da escola oficial, com ênfase na história e na cultura negra. De 1994 a 1998 tornou-se uma escola formal, ensinando do pré-primário a 4.ª série, no entanto, após 1998, voltou a ser uma escola não-formal.

A Escola Mãe Hilda, que ensina de 1.ª a 4.ª série, foi fundada em 1988, inicialmente, em caráter não-formal, e hoje é uma escola reconhecida pela Secretaria de Educação de Salvador. Em termos curriculares, além das disciplinas comuns às escolas de 1.ª a 4.ª série, ela ressalta os aspectos da cultura afro-brasileira.

Por sua vez, a Banda Erê, escola de percussão formada por jovens da comunidade do Curuzu, bairro da Liberdade, com idade entre 8 e 16 anos, cuja finalidade educativa é transmitir os valores culturais afro-brasileiros, através da música e da dança, é uma escola não-formal, em que para freqüentá-la os alunos devem estar matriculados nas escolas formais.

O trabalho realizado por Patrícia Pinho de Santana Chagas (2001) sobre as organizações negras de Salvador (BA), especificamente sobre os discursos e as estratégias

---

<sup>59</sup> Salvador (BA) foi a primeira cidade a criar escolas alternativas, não-formais, e a desenvolver as primeiras experiências de alteração nos currículos das escolas formais, através da inclusão de conteúdos acerca da cultura negra e de uma disciplina específica que abordasse a História da África. Em 1985 foi instituída pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia a disciplina Introdução aos Estudos Africanos, em nível de 1.º grau. Após Salvador, muitas foram as propostas e mesmo medidas para a inclusão da História da África nos currículos escolares, por meio de projetos de leis municipais ou estaduais de várias cidades e Estados, como por exemplo: a lei estadual do Espírito Santo em 1988; a lei municipal de Santa Cruz do Sul (RS) em 1991; a lei municipal de Florianópolis (SC) em 1994; (Silva, 2000).

sociais elaboradas pelo Olodum e pelo Ilê Aiyê para a promoção do negro, torna possível a compreensão das bases que sustentam os respectivos projetos educativos destas organizações.

Segundo Chagas, os Blocos Afro, para além do lúdico, exercem uma função política que visa a construção de cidadãos negros e, por conseguinte, de uma “identidade negra”, o que faz com que eles atuem na “produção de novas representações de negritude” (p.135), buscando no resgate de certos elementos ‘afro’ – africanos e africanizantes - compor uma nova imagem de negritude, aquela que se contrapõe aos estereótipos negativos atribuídos ao negro. Parte daí, a exigência pela inserção do ensino de conteúdos acerca da História da África nos currículos das escolas alternativas e das escolas formais.

Desse modo, do “retorno à África”, da apropriação e da re-criação de alguns de seus traços culturais, emergem os novos elementos de afirmação da negritude, presentes na música, na dança, nos ritmos, nas indumentárias e nos penteados (tranças, rastafaris, etc.), dando origem a um estilo e/ou estética “afro” baiana. É importante enfatizar que o corpo é o locus de tais elementos e, por isso, a marca que estabelece a diferença, que promove o protesto e a reivindicação por políticas públicas sensíveis às diferenças existentes ou atribuídas a determinados grupos sociais.

Tudo isto converge com um projeto maior, o Projeto Político do MNU que, em caráter nacional, tem como objetivo unir a “raça negra” e, conseqüentemente, construir um “sujeito negro” e uma “consciência negra” (Jesus, 1997). Para a concretização deste Projeto, o conceito de “raça” assume um caráter político, ao procurar romper com a mestiçagem, que é vista como um impeditivo para a união da pretendida “raça negra”.

Sendo assim, a “raça” torna-se um instrumento de mobilização política, na tentativa de fazer com que os diferentes estratos populacionais, pretos, pardos, morenos, mulatos, tão diferentes entre si social e culturalmente, se transformem num “coletivo político” capaz de se posicionar contra as desigualdades sócio-econômicas vigentes na sociedade brasileira, conforme expressou Sérgio Costa (2001). Com isso, a “raça negra” passa a ser definida, politicamente, a partir de determinadas características corporais e de determinados traços culturais que a aproximam de suas “raízes africanas”.

Para Chagas (2001), a necessidade de “tornar-se negro para tornar-se cidadão” (p.166), partindo-se da determinação de traços corporais e culturais comuns, em que a

“raça”/cor da pele (fenótipo) aliada à reconstrução do passado africano (crença numa “essência africana” comum) constitui-se na forma de identificação da “raça negra”, faz com que sejam estabelecidos “padrões fixos de negritude”.

Estes padrões contribuem para a cristalização e para a essencialização de novos estereótipos, pois à medida que se procura romper com os velhos estereótipos sobre o negro estes não desaparecem, mas são, muitas vezes, substituídos por outros ou se fortalecem, ao salientarem alguns dons considerados “naturais” aos negros. É neste sentido que os Blocos Afro contribuem para a difusão de algumas tendências consideradas “naturais” aos negros que, presumivelmente, “estariam no sangue”, como é o caso da suposta capacidade do negro para a dança e para a música.

Há quem acredite, como, por exemplo, muitos dos jovens que integram os projetos desenvolvidos pelo Olodum e Ilê Aiyê, que a habilidade para a dança e para a música são atributos naturais do negro, transmitidos de uma geração a outra pelo sangue, o que seria determinado por uma “essência” comum, centrada na “raça”/cor da pele e na africanidade.

É por essas e por outras razões que Chagas considera que “a adoção de ‘atributos naturais’ para definir as ‘tendências’ e predisposições que seriam inerentes a determinados grupos constitui-se numa forma racista<sup>60</sup> de construir a própria identidade e, por conseguinte, de se situar politicamente no mundo” (p.184). Com isso, o que seria um projeto de educação, efetivamente, anti-racista, “é reduzido à cobrança de que as pessoas se comportem de acordo com o que estaria supostamente inscrito em seus corpos” (p.197), fazendo com que não haja a desconstrução da crença essencialista de que existiriam tendências pré-estabelecidas pela cor da pele.

Sem desconsiderar a importância da atuação dos projetos educativos promovidos pelos Blocos Olodum e Ilê Aiyê para a afirmação da negritude e para a elevação da auto-estima de crianças e jovens negros, Chagas (2001) alerta, portanto, sobre o processo de racialização contido nestes projetos, por meio do qual a “essência racial e cultural” é tida como o elemento chave para a construção de discursos de formação e afirmação de

---

<sup>60</sup> Para Appiah (1997), o conceito de racismo implica na idéia de que “existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de uma raça, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, segundo a visão racista, uma espécie de essência racial” (p.33).

identidades. E, ainda, ela chama atenção para a banalização do termo auto-estima, que vem sendo apropriado pelo governo, pela mídia, pela publicidade e, assim, destituído de seu significado fundamental, bem como de seu poder político, para atender, sobretudo, às exigências do mercado de consumo.

Diante do exposto, nota-se que as diretrizes que conduzem os projetos educativos dos Blocos Afro baianos, elaborados por negros e destinados aos negros, como parte de um “pensamento negro em educação” (Gonçalves e Silva & Barbosa, 1997), e que estão pautadas num projeto político mais abrangente, o Projeto Político do MNU, sinalizam para um dos limites impostos por uma prática pedagógica orientada politicamente, fundamentada na afirmação das particularidades raciais e culturais do “povo negro”.

Nos trabalhos de outros pesquisadores acerca dos processos de afirmação das diferenças entre os grupos sociais, como forma de aquisição de direitos, encontramos elementos que também nos levam a pensar sobre os limites de uma prática pedagógica engajada politicamente.

Antônio Flávio Pierucci (1999) em as *Ciladas da Diferença* argumenta que a crescente tendência ao “elogio às diferenças” tanto pode criar um campo fértil para estigmatizar o “outro” que difere do “nós” quanto para produzir auto-representações positivas dos grupos até então estigmatizados.

No primeiro caso prevalece o discurso conservador de direita de que as diferenças (de raça, de gênero, etc) entre os grupos sociais são naturais, evidentes, concretas (brancos são diferentes de negros) e perceptíveis porque estão inscritas no corpo (cor da pele, dos olhos, tipo de cabelo, etc), o que resulta no que Pierucci chama de “política do corpo” (idéia de que determinados grupos sociais partilham certos traços corporais, “naturais”). Sendo assim, há a recusa em aceitar os indivíduos como iguais, apesar das diferenças, pois se acredita que “os seres humanos não são iguais, não nascem iguais e, por isso, não devem ser tratados como iguais”. Tal crença é utilizada para justificar e legitimar as desigualdades de fato e de direito, as quais hierarquizam as relações sociais, subordinando determinados grupos a outros.

No segundo caso prevalece o discurso da nova esquerda, representada pelos movimentos sociais, incluindo os Movimentos Negros, que na tentativa de produzir representações positivas dos grupos até então estigmatizados utiliza-se dos mesmos

elementos da direita, especificamente, da naturalização de traços corporais e culturais (busca pelas “raízes”), em que mais uma vez o corpo é o lócus da diferença. Neste caso, há a afirmação da diferença sem, contudo, abrir mão da igualdade (os seres humanos são diferentes, mas iguais). No entanto, este diferencialismo de esquerda é visto como uma utopia, pois o que predomina no imaginário social é a convicção anti-igualitária de direita, que diz que a igualdade é uma mentira, pois não há diferença sem desigualdade.

Para Pierucci (1999), a defesa da diferença tanto pela direita quanto pela esquerda é uma bandeira que se desloca de um campo ideológico para outro, mediante um jogo de linguagem, passível às estratégias políticas e aos riscos de efeitos perversos, que recaem, sobretudo, sobre os mais fracos nas relações entre etnias, “raças”, gêneros etc. Ele julga valer a pena lutar pela diferença, pelo reconhecimento das diferenças, mas acredita ser uma causa repleta de armadilhas, de ciladas.

Entre as “ciladas da diferença” está a volta à essencialização da diferença, através da “política do corpo” ou, ainda, da afirmação das diferenças corporais coletivas. Sobre o corpo recaem todas as reivindicações de tratamento não-igual, o que faz com que a diferença corporal partilhada permita a auto-fundação e a auto-identificação de um Sujeito-coletivo, cujo corpo torna-se fonte legítima dos elementos fixos que definem identidades irredutíveis, como também observou Patrícia de Santana Chagas (2001), ao falar sobre as novas representações da negritude, elaboradas pelos Blocos afro baianos, que são, normalmente, divulgadas em práticas educativas, com o intuito de construir uma “identidade negra”.

O fato das mobilizações diferencialistas representarem um risco, em termos de direitos, à democracia representativa e ao exercício universal da cidadania, pois ao buscarem a aquisição de direitos a partir dos interesses de um dado grupo se contrapõe às políticas que vão ao encontro das condições reais de vida dos “diferentes”, também, pode ser visto como mais uma das “ciladas da diferença”.

É neste mesmo sentido que Sérgio Costa (2001) defende a necessidade de se elaborar políticas públicas que venham a ressarcir os afro-descendentes das conseqüências das injustiças provocadas pela discriminação, que decorrem de uma situação histórica de exclusão sistemática. No entanto, ele acredita que a intervenção pública não poderá partir de um modelo de identidade, como é o caso da construção de uma “identidade negra”, com base em traços corporais e culturais comuns, concebida a priori, pois a identidade é produto

dos significados que atribuem os sujeitos às experiências por eles vividas, por meio das quais a identidade se constitui.

Costa chama a atenção, ainda, para o caráter mestiço da população brasileira, e, sobretudo, para o papel que a teoria da miscigenação e da democracia racial ainda exerce sobre o imaginário social, defendendo que “uma política sensível às diferenças não deve idealizar cenários de construção identitária possíveis, seu ponto de partida deveria ser os contextos e as formas efetivas dentro das quais os diferentes grupos buscam o reconhecimento de suas diferenças” (p.156).

A preocupação com relação aos diferentes contextos em que estão inseridos os sujeitos, bem como com as diferentes formas deste sujeito se reconhecer ou não pertencente a este ou àquele grupo social ou, ainda, de se situar entre esses grupos, como é o caso da classificação racial da população brasileira, em que ora os sujeitos se reconhecem na bipolaridade branco *versus* negro, ora entre esses dois pólos, resultando nas várias gradações de tonalidade da pele (do mais claro ao mais escuros, tais como; pardo, moreno, moreninho, branquinha, escurinho, preto etc), revela mais um dos limites de uma prática orientada politicamente, no sentido de construir uma “identidade negra”, com base em traços corporais (“raça”/cor de pele) e culturais acionados do passado africano, tidos como comuns a determinados grupos de pessoas.

Uma prática pedagógica como esta, geralmente praticada em caráter autônomo ou não-formal, talvez seja válida para o contexto que caracteriza Salvador (BA), embora não possamos generalizar, e para um dado grupo social, como é o caso dos membros dos Blocos Afro e daquelas pessoas que se identificam com os discursos por eles proferidos. Mas, como ficam os demais contextos que compõe o cenário nacional brasileiro? Com isso, como será possível adotar no currículo escolar nacional, das escolas formais em diversas regiões brasileiras, um modelo educativo como este?

É evidente que o modelo educativo dos Blocos Afro de Salvador apresenta contribuições para o tratamento da diversidade étnico-racial no universo da escola e, por isso, desde que seja considerado em suas potencialidades e em seus limites, pode vir a subsidiar as experiências educativas das professoras “negras” araraquarenses e de professoras em geral, bem como fornecer elementos que auxiliem, agora, na aplicação da nova Lei (n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003), sancionada pelo Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, conforme exposto nos seguintes artigos e parágrafos:

**“Art.26-A:** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

**Parágrafo primeiro:** O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

**Parágrafo segundo:** Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

**Art. 79-B:** O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”.<sup>61</sup>

Algumas opiniões já foram emitidas sobre esta Lei, como a do historiador Boris Fausto<sup>62</sup>, defendendo que, embora a princípio ela pareça ser válida, as escolas é que deveriam decidir como tratar a temática afro-brasileira, em virtude de estarem inseridas em diferentes contextos.

Cabe, aqui, mencionar a discussão proposta por Sacristán (1995) sobre a relação entre currículo e diversidade cultural. Para ele, a necessidade de um “currículo multicultural” não diz respeito apenas às minorias culturais, raciais ou religiosas, ao reivindicarem a oportunidade de serem refletidas na escolarização como objeto de referência e de estudo, mas há que se levar em conta a “representatividade” cultural do currículo comum. Por isso, o “currículo multicultural” exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, a partir do interesse de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de fazer da escola um espaço de diálogo

---

<sup>61</sup> Este texto foi retirado da página do Senado Federal na internet.

<sup>62</sup> Ver Folha de São Paulo, *Folhinha* “Diversidade na escola”, de 1.º de fevereiro de 2003.

e de comunicação entre grupos sociais diversos. Sendo assim, este currículo deve emergir da “cultura vivida”, realmente, nas salas de aulas, ou seja, das experiências vividas por professores e alunos, inseridos em escolas com contextos específicos.

Para além das várias opiniões já existentes e daquelas que ainda estão por vir, a nova Lei provoca a seguinte pergunta: será que ensinar a cultura afro-brasileira, a partir de certos traços culturais africanos, como é o caso da língua ioruba, que é aprendida por alunos de uma escola localizada no terreiro Ilê Axé Opô Afonjá em Salvador (BA), dos diferentes trajes, pinturas corporais, tecidos e adornos usados nas diversas regiões que compõem o continente africano, das tradições africanas e de suas influências na religião, na música, na culinária brasileira, como já é ensinado em várias escolas do país, contribui para a mudança de mentalidades arraigadas, de representações e de condutas com relação à condição, supostamente natural, imposta aos negros, como, por exemplo, a de inferioridade racial, que resulta em hierarquizações e desigualdades sociais?

Partindo de um outro contexto, diferente deste que se refere à nova Lei, Iolanda Oliveira (2000) oferece alguns elementos que permitem pensar numa resposta à pergunta acima, quando enfatiza a necessidade de que todo trabalho escolar se oriente pela busca da desnaturalização da inferioridade racial, uma vez que na sociedade brasileira predominaria o chamado racismo tradicional, que se orienta pelo fenótipo não-branco, tido como sinônimo de inferioridade, e não o neo-racismo, centrado nos conflitos que emergem da diversidade cultural. Por isso, centrar a atenção apenas nos aspectos culturais da diversidade pode reduzir a possibilidade de desconstrução do significado social negativo atribuído ao fenótipo negro, o qual dá origem ao estigma de inferioridade.

Oliveira considera ser relevante a inclusão da História da África no currículo escolar, desde que a África seja vista como uma das origens do povo brasileiro e como o meio de compreender a trajetória de um povo que deixou acentuadas marcas na sociedade brasileira, e não como fonte de identidade, pois o real retorno à África, além de impossível, é indesejável, o que faz com que o negro brasileiro deva assumir sua identidade, através da reivindicação do direito à cidadania brasileira, e não africana. No entanto, defende que a desnaturalização da condição do negro inclui, mas não se restringe à História da África. Há outros conteúdos que devem, também, contribuir para isso.

É neste sentido que as demais estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo na escola, como aquelas elaboradas por educadores e pesquisadores da questão racial, engajados aos Movimentos Negros, que concebem um “pensamento negro em educação no Brasil” (Gonçalves e Silva & Barbosa, 1997), podem contribuir na produção de conteúdos que atuem na desconstrução da condição do negro e, ainda, subsidiar a prática educativa de (as) professores (as), bem como a aplicação da nova Lei, quando analisadas em seus prós e em seus contras. Estas estratégias, antes de serem fórmulas ou receitas anti-racistas prontas, são diretrizes que buscam estimular os professores a descobrirem seus próprios caminhos, de acordo com as especificidades de cada um e das classes com as quais trabalham (Munanga, 2001).

O “pensamento negro em educação no Brasil” tem como elementos norteadores de sua produção: a ênfase no processo de resistência negra, em contraposição às omissões da história oficial sobre as revoltas organizadas pelos negros e sobre os quilombos; a crítica à veiculação de falsas imagens, como é o caso dos estereótipos que associam a figura do negro à passividade e à subserviência; a denúncia à abordagem histórica dada ao 13 de maio, que foi ressignificado pelo Dia Nacional de Luta contra o Racismo; a ênfase na tradição, na história ancestral, que remete à origem africana; a construção de uma identidade negra; dentre outros.

O material pedagógico elaborado por Ana Célia da Silva (2001) propõe aos professores do Ensino Fundamental a desconstrução das representações estereotipadas e caricaturadas do negro no livro didático, dentre elas os estereótipos de incapacidade intelectual, de incompetência, de feiúra, de sujeira e de maldade, por meio da re-elaboração de textos e da comparação entre o real e a representação não-concreta neles inscrita.

Para a autora, “identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade” (p.24).

Antônio Olímpio de Sant’Ana (2001) sugere que os professores tenham acesso às informações sobre a origem histórica do racismo, que data do início do século XV na Europa, sobre os conceitos de discriminação racial, de preconceito, de segregação, de estereótipos, e sobre os dados coletados nas pesquisas realizadas a respeito da realidade

vivida pelos alunos negros e de outras etnias. Para isso, faz um breve resgate da *História e dos conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados* e menciona algumas das referências bibliográficas, nas quais os professores encontrarão subsídios para aprofundar seus conhecimentos.

Segundo Sant'Ana, o acesso a essas informações possibilitará ao professor desconstruir seus pré-conceitos sobre o negro, bem como o de seus alunos, podendo, ainda, se posicionar frente às situações de discriminação ocorridas nas relações entre os alunos e na relação professor/aluno.

Glória Moura (2001) sugere a reformulação do currículo, definido pela educação formal e pela prática pedagógica dos professores, através do aproveitamento da experiência de alguns dos remanescentes de quilombos, em que a educação não-formal de crianças e de jovens ocorre pela criação e pela recriação da cultura afro-brasileira, da história dos antepassados, presente nas festas e nas comemorações religiosas que são transmitidas de geração a geração, possibilitando a constante afirmação de sua diferença ou, ainda, de sua “identidade negra”.

O resgate da cultura afro-brasileira como forma de reintegrar os educandos nos valores étnicos da ancestralidade, da atualidade da cultura africana, por meio das artes plásticas, do teatro, das artes visuais, da dança (Lima, 2001) e da música (Theodoro, 2001) é mais uma das estratégias educativas no tratamento da temática racial.

A educadora Inaldete Pinheiro de Andrade (2001), por sua vez, propõe aos professores do Ensino Fundamental a confecção de uma “Oficina de Identidade Racial”, uma oficina de leitura, cujo acervo bibliográfico seja composto por livros da literatura infanto-juvenil que abordem, com responsabilidade, o tema racial.

A dinâmica proposta para essa Oficina, com as turmas de alunos, é a leitura e a interpretação oral ou por meio de desenho das mensagens transmitidas pelos livros que reforçam a imagem positiva do povo negro, na tentativa de promover a auto-estima e de apreender a identidade racial de crianças e adolescentes negros.

Nessa dinâmica, o professor exerce o papel de facilitador, pois deve “tornar fácil as questões que as crianças encontram na discussão” (p.117). Para isso, o facilitador deve estar criticamente posicionado diante dos estereótipos presentes no *ethos* da sociedade brasileira. De um modo geral, o objetivo é “refazer o presente – a identidade – a Oficina leva ao

caminho de volta – a memória – aproveitando ou estimulando no prazer da leitura, e através dessa, a construção da auto-estima. É tentar refazer a história individual na coletiva então desprovida, na maioria das vezes, de referências encobertas na memória. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustrações de personagens negras” (p.115).

Por fim, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2001) propõe a busca das “africanidades brasileiras, ou seja, das raízes da cultura brasileira que têm origem africana” (p.151) nos conteúdos das diferentes disciplinas que compõe o currículo escolar. Para citar alguns exemplos:

- Na Matemática: as construções matemáticas africanas. A geometria, o volume e as demais medidas utilizadas, por exemplo, pelos egípcios, na construção das pirâmides.
- Nas Ciências: as formas de cultivo e os recursos naturais utilizados pelos remanescentes de quilombos, sem lesar o meio ambiente.
- Na Educação Física: as danças de raízes africanas e a capoeira, como elementos de afirmação da identidade dos descendentes de africanos.
- Na Geografia: os espaços físicos e humanos, do ponto de vista dos empobrecidos e dos marginalizados.

Somadas às propostas metodológicas supracitadas encontram-se aquelas elaboradas por pesquisadores (as) envolvidos (as) com a discussão racial, como é o caso das propostas de combate ao racismo que foram desenvolvidas por Ana Lúcia Valente (1995) e por Neusa Gusmão (1993 e 1999), bem como aquelas resultantes das iniciativas dos (as) professores (as) da rede pública de ensino, que são divulgadas, geralmente, por meio de revistas como a *Nova Escola* e a *Nação Escola*.

A metodologia de enfrentamento da discriminação racial no trabalho com crianças de zero a seis anos, elaborada por Ana Lúcia Valente (1995), teve origem com a solicitação de professoras da pré-escola, frente ao caso de um aluno negro excluído das brincadeiras infantis e hostilizado pelos colegas, em virtude de sua cor, em uma das escolas de Campo Grande/MS.

A proposta buscou estabelecer o diálogo entre os (as) professores (as) e as crianças sobre a questão da igualdade e da diferença. Valente, sem entrar no complexo debate sobre a manipulação política de símbolos de identidade, defende o reconhecimento, pela escola, da diferença fenotípica, pois é a aparência (a cor da pele) que, segundo ela, determina as manifestações de preconceitos e de discriminações raciais.

Para a aplicação da metodologia foi necessário que os (as) professores (as) conduzissem as palestras com criatividade e preparo, utilizando recursos didáticos que permitissem a “manipulação do concreto”. Os recursos didáticos empregados foram seres vivos, não-humanos, da mesma espécie e de cores diferentes: margaridas (brancas, vermelhas, alaranjadas), rosas (vermelhas, amarelas, brancas ou corais), cravos (brancos e vermelhos), pintinhos (amarelos, brancos, pretos ou rajados), coelhinhos (pretos, rajados, marrons ou brancos) e periquitos (azuis, amarelos, brancos ou verdes).

A manipulação do concreto, ou seja, das margaridas, dos cravos e das rosas, de um lado, dos pintinhos, dos coelhinhos e dos periquitos, por outro lado, objetivou fazer com que os alunos reconhecessem que “todos ali são crianças e, como tais, são todos iguais. Previu-se que, no final, as crianças reconheceriam a diferença de cor e a igualdade fundamental” (p.45).

Valente sugeriu, para a avaliação dos resultados, a utilização de desenhos, feitos pelas crianças, antes e depois da aplicação da metodologia, através dos quais elas expressaram, inicialmente, suas representações sobre o negro, que são determinadas pelo contexto racista das relações sociais brasileira e, posteriormente, a desconstrução dessas representações ou, pelo menos, a aceitação da diferença.

Neusa Gusmão (1993) também utilizou desenhos para apreender as concepções que têm as crianças de uma comunidade rural negra, acerca do rural, do negro, do branco e do urbano. As observações feitas por ela revelaram que o rural é concebido como negro e pobre, e o urbano (espaço do “outro”) como branco e rico.

No cenário urbano, onde as crianças são negras, brancas e mestiças, Gusmão (1999) observou nos desenhos as dificuldades que emergem das relações sociais estabelecidas num espaço em que as diferenças sociais, raciais e de classe definem as relações entre os sujeitos. Os desenhos das crianças do meio rural e do urbano permitiram à pesquisadora,

portanto, apreender o “como os diversos grupos se vêem e compreendem o modo como são vistos por aqueles que com eles partilham a vida” (p.54-5).

A *Revista Nova Escola*, em sua edição de abril de 2002, destacou algumas das práticas pedagógicas, desenvolvidas por educadores da cidade de São Paulo e de Salvador para combater o preconceito e à discriminação raciais e favorecer o respeito às diferenças.

Numa das escolas da periferia da cidade de São Paulo, um grupo de dez educadores desenvolveu um estudo sobre a incidência da discriminação racial na escola entre os alunos de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries, por meio de uma oficina de vídeo. Nessa oficina, os alunos elaboraram vários vídeos, atuando como roteiristas, atores, produtores e câmeras.

Um dos vídeos mostra a história de um menino branco que não deixa seu colega negro participar de uma partida de futebol. A exibição desse vídeo para todos os alunos da escola possibilitou apreender os vários pontos de vista sobre o problema da discriminação racial, provocando o debate sobre o assunto.

Numa outra escola, uma das professoras de Língua Portuguesa coordenou uma atividade de confecção de auto-retratos, objetivando elevar a auto-estima dos alunos, e se surpreendeu com os desenhos de alunos negros, que se representavam com tons de pele mais claros, porque declararam não gostar de sua cor.

Em seguida, a mesma professora aplicou uma outra atividade aos alunos de 8.<sup>a</sup> série, em que deveriam se auto-descreverem, apontando suas características físicas e psicológicas. As redações foram embaralhadas e redistribuídas, e os alunos as leram em voz alta, tentando descobrir a quem se referiam.

A aparência descrita nos textos nem sempre correspondia às características reais do aluno. Os alunos negros, geralmente, dissimulavam sua cor. Diante dos resultados obtidos, a professora procurou elogiar os alunos e destacar as personalidades negras presentes no cenário mundial.

Os educadores de uma das escolas de Salvador, que atende crianças da pré-escola à 4.<sup>a</sup> série, desenvolveram atividades que visavam levar as crianças a construir uma boa imagem de si mesmas e a resgatar a influência da cultura africana na produção da identidade. Entre essas atividades estão: a confecção da árvore genealógica, utilizada para despertar a “identidade negra” daqueles alunos que “não se assumem negros”, tendo como referência não só a cor da pele, mas também “o cabelo crespo, os lábios grossos e o nariz

achatado”; a elevação da auto-estima dos alunos, através da menção aos artistas, políticos e líderes comunitários afro-descendentes; a associação dos conteúdos tratados pelas diversas disciplinas à questão da negritude.

Já a *Revista Nação Escola* – Espaço de luta contra o racismo, em sua edição de dezembro/2002, publicação do NEN, Florianópolis (SC), registrou a prática pedagógica de duas professoras, brancas, da rede escolar pública de Tubarão (SC), no combate ao racismo na escola.

Na tentativa de tornar visível os alunos negros existentes no universo da escola, tanto com relação a sua presença física quanto aos conteúdos estudados e, com isso, trabalhar a auto-estima desses alunos, bem como a concepção acerca do negro vigente entre os demais alunos, estas professoras levaram a cultura afro-brasileira para a sala de aula, valendo-se da Lei Municipal n.º 1864/94, de autoria do vereador Matusalém dos Santos, que “instituiu a inclusão do conteúdo de História Afro-Brasileira nos currículos das escolas municipais de Tubarão, determinando a valorização dos aspectos da cultura negra, elaboração de materiais didáticos com base em dados reais referentes às diferentes etnias que compõem o mosaico cultural da cidade e a necessidade de os professores passarem por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados” (2002, p.7).

O estímulo à elaboração do projeto “Alma não tem cor” surgiu quando uma das professoras participou, em junho/2001, do curso de capacitação “A prática pedagógica e a estrutura curricular em uma escola multirracial”, ministrado pelo NEN. O projeto envolveu duas turmas de 4.ª séries, que somavam trinta alunos, sendo eles: vinte e cinco brancos e cinco negros, com os quais foi realizado um levantamento das condições sócio-econômicas e educacionais, tanto das crianças quanto das famílias.

Após este levantamento, as professoras organizaram os conteúdos a serem tratados em cada disciplina: nas aulas de Matemática buscou-se detectar os percentuais de alunos negros existentes; na disciplina de Português, novas palavras foram incorporadas no vocabulário, especificamente aquelas de origem africana; em Geografia destacou-se o mapa da África; em Educação Artística, o teatro e a pintura abordaram temas da cultura afro-brasileira; o Ensino religioso enfocou as diferentes manifestações afro-descendentes; em Ciências discutiu-se sobre a anemia falciforme, sobre a pigmentação da pele e sobre a função da melanina.

Nesta última disciplina foi desenvolvida uma atividade em que os alunos deveriam falar de si, de suas características físicas, para que trocadas as respostas, sem identificação, os alunos adivinhassem a quem pertenciam as características apontadas, e a partir das diferenças entre eles discutissem o porque delas acontecerem e o como deveriam ser encaradas. Foi aplicado, também, um teste em que os alunos deveriam assinalar uma das alternativas, referentes à cor: branco (a), negro (a) ou outra.

Na análise deste teste, as professoras se surpreenderam com a resposta de uma das alunas (13 anos), que era muito hostilizada pelos colegas com relação a seu cabelo e dizia não ter interesse em discutir o assunto da questão racial. Embora a aluna tenha sido classificada pelas professoras como negra, ela se auto-classificou morena. O teste foi aplicado novamente um mês após o início do trabalho com a temática racial, e esta aluna assinalou a opção negra, o que significou para as professoras uma alteração em sua auto-estima e, por isso, o avanço em seu desempenho escolar.

De acordo com as professoras, o projeto sensibilizou os alunos e a elas próprias quanto às conseqüências que trazem o racismo, o preconceito e a discriminação para os alunos negros e para os alunos brancos, apesar das dificuldades encontradas para desenvolvê-lo, principalmente a que diz respeito à falta de conhecimentos históricos e contemporâneos acerca da questão racial.

As propostas e as práticas pedagógicas comentadas até aqui, somadas às práticas das professoras Nazaré, Aparecida e Terezinha, podem servir como referência para outras práticas, bem como para o redimensionamento daquelas já desenvolvidas, embora sejam apenas algumas das experiências no trato da temática racial em circulação pelo país, uma vez que o número de educadores preocupados em dar um tratamento pedagógico a essa temática cresce a cada dia, apesar das dificuldades em se discutir um assunto tão delicado e de lidar com as situações de discriminação racial ocorridas nas relações estabelecidas em sala de aula (Gomes, 2001).

No entanto, a opção por uma delas não deve ser feita de forma a-crítica e sem levar em consideração as especificidades de cada educador, dos alunos e dos contextos nos quais as escolas estão inseridas. Vale lembrar, também, que não existem receitas prontas, o professor, com sua criatividade e vivência em sala de aula, é a pessoa mais indicada para saber como agir.

Para saber como agir, entretanto, não basta que os professores tenham acesso aos conteúdos, às disciplinas específicas e às metodologias que, ao nível do currículo, os instrumentalizem a trabalhar com a temática étnico-racial, como demonstrou ser a preocupação das propostas e das práticas pedagógicas, aqui, comentadas. Nenhuma delas, assim como, também, a nova Lei sancionada pelo Presidente “Lula”, aponta para a formação do professor e, menos ainda, para uma formação continuada e reflexiva do tipo que é proposta por Ricardo Vieira (1999), que entende formação contínua não só como reciclagem e aperfeiçoamento dos professores, mas também, e sobretudo, como investigação e reflexão sistemática de suas práticas pedagógicas, tendo como referencia a reflexão autobiográfica e a comparação com a prática de outros professores.

A reflexão autobiográfica e o método comparativo assumem, portanto, grande importância na formação pessoal, social e profissional dos professores, pois ao refletirem sobre suas história de vida, comparando o ontem com o hoje, têm a chance de refazer o próprio “eu”, as representações sociais e, conseqüentemente, suas práticas educativas, permitindo que se posicionem, de maneira diferente, diante dos desafios da prática pedagógica voltada para a diversidade social e humana.

Por tudo isto, Vieira (1999) enfatiza que se deve “disciplinar um pouco menos a formação de professores para agir com a diversidade cultural e apostar mais na reflexão autobiográfica, comparativamente depois com outras histórias de vida, para que se tenha uma formação não só pedagógica, mas também cultural, que leve não só às mudanças de método por parte do professor, mas também à reflexão e ao questionamento das próprias idéias, condutas e práticas” (p.364).

È sob esta perspectiva que fica, aqui, o desejo de que haja, efetivamente, a desconstrução de mentalidades arraigadas acerca das relações raciais vigentes na sociedade brasileira, da condição de inferioridade, dos estereótipos, do “lugar” social que nos é atribuído, a nós negros, pardos, pretos, mulatos, morenos etc, e que se fazem presentes em nossas experiências cotidianas, seja na escola, no trabalho ou em outros espaços sociais, pois só assim poderemos conquistar, de fato e por direito, a cidadania brasileira e, sobretudo, a dignidade humana.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem expressa o título “*Presença e Experiência da Mulher Negra Professora em Araraquara/SP*”, esta dissertação procurou tornar visível a *presença* de professoras negras que atuam no magistério araraquarense e, sendo assim, se colocou em busca pelas mulheres negras professoras, da mencionada cidade.

Dessa busca resultou o encontro com quarenta e uma professoras “negras”, distribuídas pelas vinte e oito escolas que compõe a Rede Pública Estadual do Ensino Fundamental, cujas vidas, em alguns aspectos específicos, permitiram adentrar um universo particular de três professoras, cujas trajetórias de vida foram analisadas “em profundidade”. Quarenta e uma professoras, um número reduzido, se comparado ao total de docentes da Rede, que equivalia, aproximadamente, a seiscentos e quarenta, no ano letivo de 2001, o que já demonstrava uma limitada participação da mulher negra no magistério de Araraquara.

Dar visibilidade à mulher negra no campo da docência mostrou-se, então, relevante, devido ao fato deste espaço profissional, até aproximadamente os anos 50 do século XX, ter sido ocupado por mulheres brancas, predominantemente, filhas da classe média. Supomos que a inserção de mulheres negras no magistério, tanto no contexto nacional quanto de Araraquara, foi possibilitada pelo processo de “democratização do ensino”, início dos anos 30 deste mesmo século, e, conseqüentemente, pela ampliação do acesso à educação, pela criação de Cursos Normais noturnos, por volta dos anos 50/60, e pela instituição do Curso de preparação para o magistério no 2.º grau (anos 70).

No entanto, a docência não se tornou um espaço aberto a toda e qualquer mulher negra de Araraquara. A ela ascenderam apenas aquelas cujas famílias tiveram uma trajetória de ascensão social pelo mundo do trabalho, nomeadamente na Estrada de Ferro. Portanto, tornadas diferentes, suas trajetórias diferem daquelas típicas da família negra brasileira que ocupou atividades profissionais existentes nas margens da economia, fato que igualmente aconteceu em Araraquara.

No caso das três professoras “negras” estudadas (Nazaré, Aparecida e Terezinha), são elas filhas de ex-funcionários da Ferrovia Paulista de Estradas de Ferro (FEPASA), portanto, filhas de ferroviários, sujeitos pertencentes a uma categoria profissional detentora

de *status* social e de uma história de lutas sociais, que culminaram na conquista de direitos trabalhistas. História esta, também, presente na trajetória da cidade de Araraquara e na trajetória das professoras.

O trabalho exercido pelos pais das três professoras “negras” araraquarenses na ferrovia é que lhes possibilitou a oportunidade educacional e, por conseguinte, a inserção no universo da docência, revelando existir uma associação entre “raça”/cor e classe social, sendo a classe determinada pelo trabalho diferenciado de um pequeno grupo de negros.

Aqui se fala em professoras negras, mas pergunta-se: *Negras?* Tal questionamento considerou a categoria negra como referência das quarenta e uma professoras, constituindo-se, assim, um grupo relativamente homogêneo (professoras negras), com base em alguns elementos que se acreditou serem compartilhados por todos os membros do grupo, como é o caso da cor da pele, da textura do cabelo e de outros traços físicos, e que indicavam uma possível “pertinência racial”. Sendo assim, o fenótipo exerceu o papel de identificador e, supunha-se fosse responsável em conferir aos membros do grupo uma mesma “identidade racial”, ou melhor, uma “identidade negra”.

O que prevaleceu foi a idéia de que, pela atribuição da pesquisadora, seriam consideradas negras todas as professoras cuja cor da pele, independente das várias tonalidades, e outros traços físicos, como cabelo, nariz, boca, etc, apontassem para uma ascendência africana, considerando a presença de traços fenotípicos como elemento definidor numa primeira aproximação.

Esta classificação, que pode ser equiparada à noção classificatória norte-americana, qual seja, em que basta uma gota de sangue negro e origem africana para que o indivíduo seja classificado como negro, foi ressignificada pelo Movimento Negro brasileiro, por meio da afirmação de uma “identidade negra”, fundamentada na crença de que todos os negros do mundo estariam unidos por uma essência originada na África, transportada em seus corpos, o que faz com que o fenótipo se transforme em elemento identificador comum. Parte de um movimento mais amplo, tal concepção atua como “arma de luta” dos negros brasileiros na aquisição de direitos.

No entanto, no decorrer da pesquisa, a auto-atribuição feita pelas próprias professoras revelou que a categoria negra não é homogênea, como demonstraram as diversas categorias que emergiram das auto-classificações “raciais”, tais como: preta,

morena, mulata, branca, indígena, negra, que estão marcadas pelo caráter mestiço da população brasileira, sob o qual as teorias da miscigenação e do branqueamento, ainda hoje presente no imaginário social, exercem uma forte influência. Esta pesquisa revelou, também, que não há uma identidade essencial e fixa, como se quer a “identidade negra”, mas identidades múltiplas, constantemente (re) negociadas, dependendo do contexto em que se processam.

As identidades, uma vez que o mesmo sujeito é constituído por múltiplas identidades (de gênero, de classe social, de “raça”/etnia, etc.) e, por isso, é portador de diferentes “posições de sujeito” (Moore, 2000) ou de diferentes “mentalidades” (Vieira, 1995), não são coisas, mas processos (Chagas, 2001), pois sua constituição se dá a partir das *experiências vividas, observadas e refletidas* pelos sujeitos, ao longo de suas trajetórias de vida, e através do como estas experiências são significadas e interpretadas por eles. Por essa razão, o trabalho reflexivo com as *representações* das professoras “negras” acerca de si mesmas e das relações que estabelecem com os outros sujeitos sociais foram fontes inestimáveis de compreensão da realidade analisada.

Por tudo isto, encontramos, entre as professoras “negras”<sup>63</sup> araraquarenses, diferentes posições de sujeito ou, ainda, diferentes mentalidades acerca das relações raciais que estabelecem com os alunos, com outros (as) professores (as) e com a direção das escolas em que estão inseridas. Estas diferentes posições ou mentalidades, bem como suas representações, puderam ser apreendidas em seus discursos e em suas práticas pedagógicas com a questão racial.

Desse modo, os diferentes graus de envolvimento e de percepção da questão racial revelam uma maior ou uma menor “consciência” das professoras sobre a mesma, mostrando que estão diretamente relacionados com a atribuição racial que faz cada uma delas sobre si mesmas (negra, preta, mulata, morena, branca, indígena), com a formação educacional, com a geração a qual pertencem, e, sobretudo, com as experiências vividas com a discriminação racial, com o preconceito e com o racismo.

---

<sup>63</sup> O termo negra foi utilizado, por comodidade, para se referir às quarenta e uma professoras, entre elas as três estudadas em “profundidade”, no decorrer de todo o texto da dissertação. Ele apareceu entre aspas para frisar as diferenças entre elas, especialmente quanto a auto-atribuição racial, que resultou numa variedade de categorias, contrárias ao caráter homogêneo da categoria negra.

O “olhar” mais aprofundado sobre as trajetórias de vida das três professoras “negras” Nazaré, Aparecida e Terezinha, da infância à adultez (Vieira, 1999), com ênfase nas experiências de discriminação racial por elas vividas ou não, principalmente, como alunas e professoras, permitiu compreender os posicionamentos pedagógicos que cada uma assume com relação à questão racial. Nesse processo leva-se em conta a auto-atribuição racial, a formação educacional, a faixa etária e os adultos que lhes serviram como modelo.

Cabe ressaltar que é a partir de suas experiências de vida que as três professoras se descobrem mulheres, professoras e negras, como é o caso da Nazaré e de Aparecida, ou mulatas, como ocorre com Terezinha. Simultaneamente, elas descobrem seus colegas de trabalho, seus alunos, a escola e a discriminação derivada da cor da pele. A experiência é o processo pelo qual cada uma se faz e se refaz, já que vivem, observam e refletem, umas mais que as outras, sobre o vivido e, com isso, o ressignificam, ordenando, assim, suas visões de mundo e suas práticas.

É nesse processo que as experiências pessoais e profissionais vividas pelas professoras “negras” araraquarenses se tornam fonte de educação, sua matéria-prima, no sentido da transformação do que está instituído como saber sobre a questão racial, no contexto da sociedade brasileira, o que as torna *trânsfugas*, ou da reprodução desse saber, o que as faz *oblatas*. Nesse processo, ainda, é que se pode buscar um novo modo de viver e de estar no mundo ou aceitar aquele que já está dado, reproduzindo a ordem social ao invés de transformá-la.

Com isso, tem-se por suposto que, das situações de discriminação derivadas da cor da pele e vividas por estas professoras fora da escola, mas, sobretudo, em seu interior, especialmente nas relações estabelecidas entre a professora “negra” e os alunos, negros e não-negros, bem como entre os próprios alunos, deveria emergir um projeto de educação que, efetivamente, atuasse na desconstrução dos estereótipos que depreciam a imagem do negro, do “lugar” que lhe é atribuído pela sociedade, das “verdades” contadas sobre sua história, enfim, de um projeto que resgatasse sua dignidade humana.

Para que este projeto se concretize, no entanto, é preciso que as experiências não sejam apenas vividas e observadas, mas que sejam refletidas de maneira sistemática e investigativa, pois só assim poderão se constituir em matéria-prima para a elaboração de conteúdos e metodologias que instrumentalizem o trabalho dos (as) professores (as) com

relação à temática racial, e para o redimensionamento da prática pedagógica já desenvolvida.

É neste sentido que a reflexão autobiográfica, acerca da trajetória pessoal e profissional, da infância a adultez, a reflexão sistemática sobre o trabalho educativo, através do exercício do “olhar”, do “ouvir” e da prática do registro, e o método comparativo tornam-se imprescindíveis para a (re) elaboração do conhecimento que têm os (as) professores (as) sobre as relações raciais no Brasil.

De modo particular, nas escolas de Araraquara, não é isso que ocorre, ficando impossibilitado o processo de reconstrução das representações sociais e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas, posto que a reflexão das trajetórias de vida das professoras aqui consideradas, comparando o seu ontem com o seu hoje, comparando a própria prática com a de outros professores, ou é ausente ou é limitada, o que lhes impedem de se posicionarem de forma mais objetiva e diferente.

Na reconstrução das trajetórias de vida e das práticas pedagógicas das três professoras “negras” araraquarenses, Nazaré foi quem demonstrou ser a mais reflexiva, ao elaborar uma prática questionadora da realidade vigente, marcada pela discriminação, pelo preconceito e pelo racismo, e ao perceber a necessidade do registro da prática, como forma de avançar no processo ensino-aprendizagem e, assim, rever algumas de suas representações sociais, transformando sua própria prática.

No entanto, a reflexão autobiográfica aliada à reflexão sistemática e investigativa da prática pedagógica não estava presente no trabalho da professora Nazaré, no momento anterior a esta pesquisa, fazendo com que sua trajetória de vida, constituída por suas experiências com a discriminação racial, não fosse incorporada a sua prática, embora fosse o fator determinante de sua postura pedagógica.

No caso das professoras Aparecida e Terezinha, as experiências vividas com a discriminação racial, no decorrer de suas trajetórias, são ocultadas por elas mesmas (talvez por representarem dor e sofrimento) e por não serem refletidas de forma sistemática e investigativa não são incorporadas em suas práticas pedagógicas, no sentido de transformar e inovar o que é posto como “verdade” pela sociedade racista brasileira. Com isso, a possibilidade das professoras Aparecida e Terezinha reverem suas representações acerca

das relações raciais é limitada, uma mais que a outra, consideradas as especificidades de suas trajetórias e de suas práticas.

Por tudo que foi dito até aqui, entendemos que as experiências vividas, observadas e, sistematicamente refletidas, com a discriminação racial, podem contribuir para a produção de conhecimento no campo educacional, com o objetivo de fazer com que a diversidade sociocultural existente no universo da escola não seja matéria-prima para a desvalorização dos sujeitos marcados pela “raça”/etnia, pelo gênero, pela classe social, etc, mas que em toda sua riqueza, promova, efetivamente, o respeito às diferenças, sem perder de vista a igualdade fundamental existente entre os sujeitos.

A diversidade deve fazer com que “brancos” e “negros” se espelhem, se comuniquem e compartilhem seus modos de ser, de viver e de estar no mundo. É com estas perspectivas que um projeto de educação com a questão racial em Araraquara ou em qualquer outro lugar deva ser elaborado, considerando a demanda dos sujeitos nele envolvidos (professores (as) negros (as) e não-negros (as), alunos, pais e direção das escolas), ou seja, as experiências concretas vividas por eles, e os contextos nos quais as escolas estão inseridas. Pode-se ter como referência, também, outras experiências educativas com a temática racial, desenvolvidas em todo o país, uma vez que o que une os sujeitos pretos, pardos, mulatos, morenos, negros, nacionalmente, e até transnacionalmente, é a experiência com o racismo e com a opressão, embora sejam vividos de forma diferenciada por cada sujeito, originando conseqüências bem distintas para a construção de suas identidades pessoais e coletivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, Janáina e FERREIRA, Marieta de Moraes (coords.). *Usos & Abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARBOSA, Irene Maria Ferreira. *Socialização e relações raciais: um estudo de famílias negras em Campinas*. Dissertação de Mestrado. F.F.L.C.H/USP, 1978.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARTH, Fredrik. “Os grupos étnicos e suas fronteiras”, “A análise da cultura nas sociedades complexas”, “Por um maior naturalismo na conceptualização das sociedades”. In: Barth, F. (org. Tomke Lask). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Contra Capa Livraria Ltda, 2000.
- BASTOS, Elide Rugai. *O pensamento sociológico no Brasil: consenso ou crítica?* (Texto apresentado para obtenção do título de Livre Docência em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas, volume 1). São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BORGES PEREIRA, João Baptista. A criança negra: identidade étnica e socialização. *Cadernos de Pesquisa*, n.63, p.41-45, nov/1987.
- \_\_\_\_\_. A volta do racismo. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A Queiroz, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. “A ilusão biográfica”. In: AMADO, Janáina e FERREIRA, Marieta de Moraes (coords.). *Usos & Abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRIOSCHI, Lucila Reis; TRIGO, Maria Helena Bueno. Relatos de vida em Ciências Sociais: considerações metodológicas. *Ciência e Cultura*, São Paulo, SBPC, v.39, p.631-637, julho/1987.
- BROOKSHAW, David. *Raça & Cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza Campos. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (orgs.). *Feminização do magistério: vestígio do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista (SP): EDUSF, 2002.
- CAMPOS, Raymundo Carlos Bandeira. História do Brasil. São Paulo: Atual Editora, 1983.
- CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.
- CASTRO, Nadya e GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Desigualdades raciais no mercado e nos locais de trabalho. *Estudos Afro-Asiáticos* (24), p.23-60, 1993.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHAGAS, Patrícia de Santana Pinto. *Em busca da Mama África: identidade africana, cultura negra e política branca na Bahia*. Campinas (SP): [s.n.], 2001. (Tese de Doutorado).
- COHEN, Abner. *Custom & politics in urban África. A study of Hausa migrants in Yoruba towns*. Londres, Routledge and Kejan Paul, 1974.
- CORRÊA, Anna Maria Martinez. História Social de Araraquara (1817 a 1930). São Paulo: PUC (Tese de Mestrado), 1967.
- CORRÊA, Mariza. *As ilusões da liberdade: a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. Bragança Paulista (SP): Editora da Universidade São Francisco, 2.<sup>a</sup> ed, 2001.

- COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários – etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social* – Revista de Sociologia da USP. São Paulo 13 (1), p.143-158, maio/2001.
- CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CUNHA, Manuela Carneiro da Cunha. *Negros estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DAMATTA, Roberto. “Digressão: a fábula das três raças, ou problema do racismo à brasileira”. In: *Relativizando* – uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.
- DATAFOLHA. *Racismo Cordial*. São Paulo: Ática, 1995.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 1999.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º 86, p.5-14, ago/1993.
- DUBET, François. A experiência social e acção. In: *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1996.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 3ª. ed, 2 vols., 1978.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 30ª. ed, 1995.
- FRY, Peter. Politicamente correto num lugar, incorreto noutro? (Relações raciais no Brasil, nos Estados Unidos, em Moçambique e no Zimbábue). *Estudos Afro-Asiáticos*, n.21, p.167-177, dez/1991.
- \_\_\_\_\_. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil. *Revista USP*. São Paulo, n. 28, p.122-135, dez/fev/95/96.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso Não é um caso. Trabalho apresentado na XXI Reunião da ANPED, Caxambu, setembro de 1999.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- GIACOMINI, Sônia Maria. *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. Rio de Janeiro, Vozes, 1988.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Organização das mulheres negras, hoje. *Revista de Cultura Vozes*, ano 84, n.2, mar./abr/1990.
- \_\_\_\_\_. A identidade da criança negra e educação escolar. Porto Alegre (RS): (s.n.), 1988.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). *O Pensamento negro em Educação no Brasil*. São Carlos (SP): Editora da UFSCar, 1997.
- GONZALEZ, Lélia & HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Maza Edições, 1995.
- \_\_\_\_\_. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 1999.
- \_\_\_\_\_. Educação e Relações raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- GROSSI, Miriam Pillar. Na busca do “outro” encontra-se a “si mesmo”. In: GROSSI, Miriam Pillar (org.). *Trabalho de Campo & Subjetividade*. Florianópolis (SC): Publicação do Grupo de estudos de gênero e subjetividade, Universidade Federal de Santa Catarina, 1992.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Socialização e ideologia de recálque. *Cadernos Cedes*. Campinas (SP), p.49-84, 1993.
- \_\_\_\_\_. Mulher Negra: a ressonância de um olhar. *Cadernos Ceru*, n.º 6 – série 2, 1995.

- \_\_\_\_\_. Fundo de memória: infância e escola em famílias negras de São Paulo. *Cadernos Cedes*. Campinas (SP), ano XVIII, n.42, out/1997a.
- \_\_\_\_\_. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, n.º 43, dez/1997b.
- \_\_\_\_\_. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 107, p.41-78, julho/1999.
- GUARESCHI, Pedrinho A & JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. 'Raça', racismo e grupos de cor no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, n.27, p.45-63, abr/1995.
- \_\_\_\_\_. O recente anti-racismo brasileiro: o que dizem os jornais diários. São Paulo: *Revista USP*, n.28, p.84-95, dez/fev/95/96.
- \_\_\_\_\_. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- HALL, Stuart. *A Questão da Identidade Cultural*. Textos Didáticos, IFCH/UNICAMP. Campinas, SP, n.18, 1998.
- HANCHARD, Michael. Raça, hegemonia e subordinação na cultura popular. *Estudos Afro-Asiáticos*. n. 21, p.5-25, dez/1991.
- HARRIS, Marvin; CONSORTE, Josideth G.; LANG, Joseph; BYRNE, Bryan. "Who are the Whites?: imposed census categories and the racial demography of Brazil". *Social Forces*, December 1993, 72 (2):451-462.
- \_\_\_\_\_. "A reply to Telles". *Social Forces*, June 1995, 73 (4):1613-1614.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- IANNI, Octavio. *Escravidão e Racismo*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- ITURRA, Raul. O processo educativo: ensino ou aprendizagem? *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 1, p.20-50, 1994.
- \_\_\_\_\_. O jogo e a experimentação pessoal na infância: uma hipótese exploratória. *Revista Portuguesa de pedagogia*, ano XXVI, n.º 3, p. 493-501, 1992.

- JESUS, Ilma Fátima de. O Pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). *O Pensamento negro em Educação no Brasil*. São Carlos (SP): Editora da UFSCar, 1997.
- KENSKI, Vani Moreira. Memória e Prática Docente. *Seminários*, 1999.
- KOFES, Suely. Experiências Sociais, Interpretações Individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites”. *Cadernos Pagu* (3), 1994, pp.117-141.
- \_\_\_\_\_. Uma trajetória, em narrativas. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.
- KOSMINSKY, Ethel V. A utilização do dado qualitativo e a subjetividade do pesquisador. In: *Agruras e prazeres de uma pesquisadora: ensaios sobre a sociologia de Maria Isaura Pereira de Queiroz*. Marília (SP): Editora Unesp, 1999.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 106, p.129-157, março/1999.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo et alli. História Oral e Pesquisa Sociológica: a experiência do CERU. São Paulo: Humanitas, 1998.
- LE VEN, Michel Marie (et.alli). “História oral de vida: o instante da entrevista. In: SIMSON, Olga de Moraes von (org.). *Os desafios contemporâneos da História Oral*. Campinas(SP): Centro de Memória-Unicamp, 1997.
- LIMA, Miriam Morelli. *Professoras e professores na escola de séries iniciais – uma análise das relações de gênero*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 1998.
- LOPES, Ademil. *Escola, Socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos*. São Carlos (SP): Edufscar, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Além da memória: Vila Xavier diálogo entre os diferentes elementos de sociabilidade*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.
- MACIEL, Cleber da Silva. *Discriminações Raciais: negros em Campinas (1888-1926)*. Campinas (SP): Centro de Memória/Unicamp, 1997.
- MAGGIE, Yvone. *A ilusão do concreto: análise do sistema de classificação racial no Brasil*. Rio de Janeiro, 1991 (Tese para concurso de professor titular. Universidade Federal do Rio de Janeiro).

- \_\_\_\_\_. "Aqueles a Quem foi Negada a Cor do Dia": As Categorias Cor e Raça na Cultura Brasileira. In: MAIO, Marcos Chor (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.
- MAUÉS, Maria Angélica Motta. Da 'branca senhora' ao 'negro herói': a trajetória de um discurso racial. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 21, p. 119-129, dez/1991.
- MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. Rio de Janeiro: *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 38, dez/2000.
- MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *Professoras negras na Primeira República. Cadernos PENESB*, n.º 1. Niterói (RJ): Intertexto, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *As construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói (RJ): Intertexto, 1999b.
- MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Superando o racismo na escola*. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A Queiroz, 1985.
- OLIVEIRA, Iolanda. Relações raciais e educação: recolocando o problema. In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia M. (Orgs.). *Negros, Territórios e Educação*. Florianópolis (RS): Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação).
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, Etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

- \_\_\_\_\_. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, v. 39, n.º 1, 1996.
- PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de pesquisa*, n.108, p.199-231, nov/1999.
- \_\_\_\_\_. A escola como espaço de reflexão/atuação no campo das relações étnico-raciais. In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia M. (Orgs.). *Negros, Territórios e Educação*. Florianópolis (RS): Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação).
- PARÉ, M. O desenvolvimento da auto-estima da criança negra. In: TRIUMPHO, V. *Rio Grande do Sul: aspectos da negritude*. Porto Alegre (RS): Martins Livreiro, 1991.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PINTO, Elizabete Aparecida. Etnografia: identidades reflexivas. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. *Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados*. Seminário. São Paulo: FFLCH/USP, 1994.
- PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de pesquisa*, n.108, p.199-231, nov/1999.
- \_\_\_\_\_. A escola como espaço de reflexão/atuação no campo das relações étnico-raciais. In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia M. (Orgs.). *Negros, Territórios e Educação*. Florianópolis (RS): Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação).
- PIZA, Edith & ROSEMBERG, Fúlvia. A cor dos censos brasileiros. *Revista USP*. São Paulo, n.º 40, p.122-197, 1999.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.2. n.º 3, p.3-15, 1989.
- QUEIROZ, Maria Isaura. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes von (org.). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- RIBEIRO, Fernando Rosa. Ideologia nacional, antropologia e a ‘questão racial’. *Estudos Afro-Asiáticos*, n.31, p.79-89, out/1997.

- ROSALDO, Michelle. O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento intercultural. *Horizontes Antropológicos* - Gênero, Porto Alegre (RS), Ano 1, n.1 , 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e dos conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- SANTOS, Gláucia Romualdo dos. Mulher negra e magistério primário. *Educação em Revista*, n.1, jul/1985. Belo Horizonte (MG): Faculdade de Educação da UFMG, 2000.
- SANTOS FILHO, José dos Reis. O estigma da AIDS e os direitos, in Scavone, Lucila (org.). *Saúde e Sociedade*. Araraquara (SP): Facile, p.74 - 84, 1992
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Dos Males da Medida. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.33-45, 1997.
- \_\_\_\_\_. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCOTT, Joan, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v.16, n.2, p.5-22, jul./dez., 1990.
- SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- SILVA, José Antônio Novaes da. A escola como instrumento de resgate da cidadania. In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia M. (Orgs.). *Negros, Territórios e Educação*.

- Florianópolis (RS): Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação).
- SILVA, Marcelo Kunrath. Uma Introdução à História Oral. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p.115-141, 1999.
- SILVA, Maria José Lopes da Silva. As Artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- SILVA, Maria Palmira da. O anti-racismo no Brasil: considerações sobre o estatuto social baseado na consciência racial. *Revista Psicologia Política*, 2001.
- SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Ferrovia e ferroviários: uma contribuição para a análise do poder disciplinar na empresa. São Paulo: Cortez, 1982.
- SIMSON, Olga de Moraes Von. Reflexões de uma socióloga sobre o uso do método biográfico. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re) Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.
- SIMSON, Olga de Moraes Von & GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A criação cultural na diáspora e o exercício da resistência inteligente. *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo, Vértice/ANPOCS, 1989, p.217-243.
- SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SOUZA, Jessé. Democracia racial e multiculturalismo: a ambivalente singularidade cultural brasileira. Rio de Janeiro: *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 38, dez/2000.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. A queda do Ângelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções. *Novos Estudos CEBRAP*, n.47, p.103-124, março 1997.
- \_\_\_\_\_. Para uma Pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. et.alli (orgs.). *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre (RS): Editora Sulinas, 1996.
- STEPAN, N. L. Raça e Gênero: o papel da analogia na ciência, in HOLLANDA, H.B.de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*, Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

- STOLCKE, Verena. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? *Estudos Afro-Asiáticos*, n.20, p.101-119, 1991.
- SUÁREZ, Míreya. *As categorias “mulher” e “negro” no pensamento brasileiro* (mimeo), 1991.
- TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. In: *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 1999.
- TELLES, Edward E. “Who are the morenas?” *Social Forces*, june 1995, 73 (4):1609-1611.
- THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VALENTE, Ana Lúcia E.F. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. São Paulo. *Caderno de Pesquisa*, n.º 93, p.40-50, maio/1995.
- VIEIRA, Ricardo. “Mentalidades, escola e pedagogia intercultural”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 4, p. 127-147, 1995.
- \_\_\_\_\_. “Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade”. In: ITURRA, Raul (org.). *O saber das crianças. Cadernos ICE*, 3, Instituto das Comunidades educativas, Setúbal, 1996.
- \_\_\_\_\_. “Da Multiculturalidade à Educação Intercultural: a Antropologia da Educação na Formação de professores”. *Educação, Sociedades & Culturas*, n.º 12, p. 123-162, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Histórias de Vida e Identidade. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.



**ANEXO**  
**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

- Comentários sobre a família: pais, número de irmãos, avôs paternos e maternos etc.
- Comentários sobre a infância (período anterior à entrada na escola): lembranças marcantes das relações familiares, do círculo de amizades, das brincadeiras, das decepções e ‘traumas’, das descobertas etc.
- Socialização na família com relação à questão racial: ‘educação’ ou ‘preparo’, por parte dos pais, para que soubesse conviver com situações relacionadas com o racismo ou preconceito, fora e dentro da escola.
- Comentários sobre o momento de entrada na escola: relações estabelecidas com os professores (as), com os colegas de classe; lembranças (ou não) de experiências relacionadas com o racismo, no período que corresponde à escola primária (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série), ao ginásio (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série) e ao colegial (ensino médio).
- No caso de ter ocorrido experiências marcantes com o racismo, mencionar se os acontecimentos foram compartilhados com a família e como os pais trataram este assunto.
- Comentários sobre os outros relacionamentos de amizade fora da escola, mas durante os três períodos escolares, mencionados acima.
- Em que período da vida, e a partir de qual situação tomou-se “consciência” (ou não) da problemática racial? Algum adulto contribuiu para esta tomada de “consciência”?
- Comentários sobre o momento de entrada no curso de formação para o magistério: o por que da escolha pelo magistério?
- Houve acontecimentos durante a infância ou a adolescência que tenham influenciado na escolha pela profissão docente?
- Houve a influência de algum (s) adulto (s) nesta escolha? Há outros (as) professores (as) na família?

- Comentários sobre a estrutura do curso magistério, estágios, lembranças marcantes, relacionamentos estabelecidos com professores (as) e colegas de curso, experiências (ou não) com o racismo.
- Comentários sobre os (as) professores (as) do curso de magistério, assim como dos demais períodos de escolarização, que serviram como modelo positivo ou negativo, e exerceram influência (ou não) em suas práticas pedagógicas.
- Quando e onde iniciou a carreira no magistério? Por quais escolas passou?
- Relatos sobre as vivências nas escolas em que lecionou, destacando as relações com os alunos, com outros professores, com a direção e coordenação, as lembranças marcantes e as experiências (ou não) com relação à questão racial.
- Relatos e descrições detalhadas sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, frente à temática racial, nas várias escolas em que lecionou, ao longo da carreira no magistério.