

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa**

**UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DE  
NORMALISTAS NEGRAS DO INSTITUTO ESTADUAL DE  
EDUCAÇÃO OLAVO BILAC DE SANTA MARIA/RS**

Santa Maria, RS

2016

**Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa**

**UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DE NORMALISTAS NEGRAS  
DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC DE  
SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS

2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rosa, Jovaneli Lara Xavier Siqueira da  
Um estudo sobre o trabalho pedagógico de normalistas negras do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac de Santa Maria/RS / Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa.- 2016.

106 f.; 30 cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Trabalho Pedagógico 2. Relações Étnico-raciais 3. Normalistas Negras I. Ferreira, Liliana Soares II. Título.

---

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: jovanelilara@gmail.com

**Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa**

**UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DE NORMALISTAS NEGRAS  
DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC DE  
SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 10 de novembro de 2016:**

---

**Liliana Soares Ferreira, Prof.<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Célia Tanajura Machado, Prof.<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> (UNEB)**

---

**Valeska Fortes de Oliveira, Prof.<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> (UFSM)**

---

**Cláudia Letícia de Castro do Amaral, Prof.<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2016

Dedico esta dissertação a Deus.  
Dedico a minha filha Sara, a meu esposo Joelson e aos meus pais Rosangela e  
Amilcar pelo amor demonstrado em todos os momentos.  
Dedico a minha orientadora pela paciência e apoio.  
Dedico também as professoras negras que participaram desse estudo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, primeiramente, pela vida e por escutarem minhas orações. Dou graças ao Senhor por me dar paz, saúde, trabalho, uma família maravilhosa e a Pós-Graduação.

Agradeço a meu marido Joelson pela paciência e amor que demonstrou durante todo processo de produção desse estudo.

Agradeço a Sara minha filha que mudou completamente minha vida tornando-a melhor, sendo ela um milagre de Deus.

Agradeço a meus pais e irmãos pelo apoio, compreensão e incentivo.

Agradeço aos meus irmãos em Cristo pelas orações e carinho.

Agradeço a professora Liliana Soares Ferreira pelas orientações e diálogos que possibilitaram a produção desse estudo.

Agradeço aos colegas do grupo Káiros pelos diálogos e estudos, que possibilitaram a produção de conhecimentos coletivos.

Agradeço às professoras negras que participaram desse estudo compartilhando suas histórias que possibilitaram a produção dessa pesquisa.

Agradeço aos professores e funcionários do Instituto Estadual de educação Olavo Bilac que contribuíram na produção desse estudo.

Agradeço a todos os movimentos sociais negros e núcleos de estudos afrobrasileiros que promovem o debate sobre a democracia racial brasileira.

Agradeço as professoras da banca Célia, Cláudia e Valeska que aceitaram esse desafio de participar de diálogos sobre o trabalho pedagógico de normalistas negras.

Agradeço a UFSM que me possibilitou realizar o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura Plena e os cursos de Especialização e Mestrado em Educação.

“Aquele que leva a preciosa semente, andando e chorando, voltará, sem dúvida, com alegria, trazendo consigo os seus molhos.”

Salmos 126:6

## RESUMO

### UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS NORMALISTAS NEGRAS DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa  
ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira

A presente pesquisa “Um estudo sobre o trabalho pedagógico de normalistas negras do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac de Santa Maria/RS” insere-se na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Esse estudo teve intenção de dar continuidade e contribuir com os estudos sobre trabalho pedagógico, promovidos pelo grupo de pesquisa Kairós – Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas – além de promover debate sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar. Esse estudo foi realizado a fim de responder à seguinte problematização: como as normalistas negras do período de 1964 a 1996, do Instituto Estadual Olavo Bilac, discursivizam a relação entre o trabalho pedagógico e a questão racial no contexto escolar? O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os discursos das normalistas negras sobre as questões referentes ao trabalho pedagógico e às relações étnico-raciais, na perspectiva dialética. Para produzir esse estudo organizou-se um referencial teórico sobre trabalho pedagógico e a integração do negro na sociedade de classe, fundamentado no materialismo histórico dialético, a partir das categorias de conteúdo: trabalho pedagógico das normalistas negras e integração do negro na sociedade de classes. Esse estudo foi desenvolvido em momentos: a) no primeiro momento, foi realizado o levantamento de bibliografia sobre o tema da pesquisa. Após, foi efetuada a identificação dos sujeitos da pesquisa. b) no segundo momento foi proposto às normalistas negras do Instituto Estadual Olavo Bilac uma entrevista pré-estruturada. c) no terceiro momento, foi realizado o grupo de interlocução com as normalistas negras. d) no quarto e último estágio, foi executada análise dos dados produzidos nos momentos anteriores. Através da análise dos discursos das normalistas negras foi possível entender que as normalistas conseguem estabelecer relações entre o trabalho pedagógico e relações étnico-raciais. Elas relatam em seus discursos suas percepções sobre seu trabalho pedagógico, entendendo que esse abrange a produção de conhecimento, o planejamento da aula, o domínio do conteúdo, a formação dos professores e a relação entre o (a) professor (a) e o (a) estudante. Elas relataram também situações de racismo que ocorreram no período em que realizaram o Curso Normal e, após esse período, no trabalho como professora. Essas situações de racismo são uma das barreiras que as professoras negras têm que superar a fim de integrar-se à sociedade de classe. Por fim, destaca-se a relevância de um trabalho pedagógico crítico que promova as relações igualitárias no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Trabalho pedagógico. Relações Étnico-raciais. Normalistas negras.



## ABSTRACT

### A STUDY ON THE PEDAGOGICAL WORK OF BLACK NORMALISTAS FROM THE STATE INSTITUTE OF EDUCATION OLAVO BILAC IN SANTA MARIA/RS

AUTHOR: JOVANELI LARA XAVIER SIQUEIRA ROSE  
ADVISOR: LILIANA SOARES FERREIRA

This research "A study of the pedagogical work of black normalistas from the State Institute of Education Olavo Bilac in Santa Maria/RS", is inserted in the line of research School Practice and Public Policy Program of Graduate Studies in Education of the Federal University of Santa Maria. This study intended to continue and contribute to the studies on educational work promoted by Kairós Research Group - Group for Research and Studies on Work, Education and Publics- policies and to promote debate on ethnic-racial relations in the school context. The aim of this work was to answer the following questioning: how do black normalistas from the decades of 1964 to 1996, in the State Institute Olavo Bilac, put into their discourse the relationship between the pedagogical work and race in the school context? The objective of this research is to analyze the speech of black normalistas on the issues of the teaching work of ethical and racial relations in a dialectical perspective. A theoretical framework on educational work and the integration of black in class society was organized produce the study that has its bases on the historical dialectic materialism from the content categories: educational work of black normalistas and integration of black in class society. The present study was developed in moments: a) At first, the survey of literature on the research subject was carried out and then, the identification of the research subjects was done. b) In the second phase, it was proposed to black normalistas from the State Institute Olavo Bilac a pre-structured interview. c) In the third time, the dialogue group with black normalistas was held. d) In the fourth and final stage, it was performed an analysis of the data produced in previous times. By analyzing the speeches of black normalistas it was possible to understand that they can carry relations between the pedagogical work and ethnic-racial relations. They report in their speeches the perceptions on the pedagogical work, understanding that it covers the production of knowledge, planning class, the contents of the field, the teachers' training and the relationship between teachers and students. They also reported about racism that has occurred in the period they held the Normal Course and after that period, working as a teacher. These racist situations are one of the barriers that African teachers have to overcome in order to integrate the class society. Finally, there is the relevance of a critical pedagogical work that promotes egalitarian relationships in the school context.

**Keywords:** Pedagogical work. Racial-Ethnic.relations. Black normalistas.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho das categorias do método materialismo histórico dialético e o trabalho pedagógico.....	22
Figura 2 – Síntese do estudo de pesquisa a partir das categorias da dialética.....	24
Figura 3 – Sistematização das etapas da pesquisa .....	25
Figura 4 – Desenho sobre a formação acadêmica do sujeito 1.....	31
Figura 5 – Desenho sobre a formação acadêmica do sujeito 2.....	32
Figura 6 – Desenho sobre a formação acadêmica do sujeito 3.....	33
Figura 7 – Desenho sobre a formação acadêmica do sujeito 4.....	34
Figura 8 – Desenho sobre a formação acadêmica do sujeito 5.....	35
Figura 9 – Síntese sobre o conceito de Trabalho Pedagógico .....	67
Figura 10 – Entendimento das normalistas negras sobre o trabalho pedagógico .....	69
Figura 11 – Síntese: A relação do Trabalho Pedagógico e as questões raciais no contexto escolar .....	79
Figura 12– Relações entre o trabalho pedagógico e as questões raciais, realizado pelos sujeitos da pesquisa.....	85

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Entrevista com as categorias de conteúdo.....	26
Tabela 2 – Distribuição dos trabalhadores Domésticos, por regiões metropolitanas, segundo o sexo – março de 2006.....	51
Tabela 3 – Distribuição dos trabalhadores domésticos, por região metropolitanas, segundo cor – março de 2006.....	52
Tabela 4 – População ocupada, segundo categorias selecionadas, por sexo e cor ou raça (BRASIL, 2009.....	57

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem das normalistas negras formadas no Curso Normal no Instituto Estadual Olavo Bilac .....	36
Gráfico 2 – Número total e proporção de mulheres, segundo a raça/cor (BRASIL, 1995-2009) .....	53
Gráfico 3 – Distribuição de mulheres, segundo a raça/cor (BRASIL,2009).....	53
Gráfico 4 – Proporção de mulheres negras na população feminina(BRASIL, 2009) .....	54
Gráfico 5 – Rendimento médio mensal de todas as fontes da população de 10 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça, em relação ao homem branco (BRASIL,1999-2009).....	56
Gráfico 6 – População por faixas de renda mensal per capita familiar (RPCF) em múltiplos do salário mínimo de setembro de 2012, segundo cor ou raça (BRASIL, 2001-2012) .....	58
Gráfico 7 – Famílias segundo alguns perfis familiares selecionados, por cor ou raça (BRASIL, 2001-2012) .....	59
Gráfico 8 – População com 15 anos de idade ou mais, segundo cor ou raça e faixa de anos de estudo concluídos (BRASIL, 2001-2012) .....	59
Gráfico 9 – Cobertura e escolarização líquida segundo cor ou raça (BRASIL, 2001-2012) .....	60
Gráfico 10 – Desocupados segundo cor ou raça (BRASIL, 2001-2012) .....	61
Gráfico 11 – Distribuição da população com 16 anos de idade ou mais segunda a posição na ocupação por cor ou raça (BRASIL, 2001).....	62
Gráfico 12 – Distribuição da população com 16 anos de idade ou mais segunda a posição na ocupação por cor ou raça (BRASIL, 2012).....	62
Gráfico 13 – Rendimento da população com 16 anos de idade ou mais segundo as fontes de rendimento e razão da desigualdade, por cor ou raça (BRASIL, 2001-2012) .....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	– Avaliação Nacional da Educação Básica
CEB	– Câmara de Educação Básica
CN	– Curso Normal
DCN CN	– Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso Normal
DCN Pedagogia	– Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia Licenciatura
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	– Emenda Constitucional
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEEOB	– Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC	– Ministério da Educação
MUCDR	– Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
PNE	– Plano Nacional de Educação
SEPPIR	– Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	– Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
TEM	– Teatro Experimental do Negro
UHC	– União dos Homens de Cor

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
<b>1</b>	<b>ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	20
1.1	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO .....	20
1.2	CAMINHOS DA PESQUISA .....	24
1.2.1	<b>Grupo de interlocução e análise do conteúdo</b> .....	28
1.2.2	<b>Caracterização dos sujeitos pesquisados e do curso normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac</b> .....	30
<b>2</b>	<b>NEGROS E TRABALHO: INTEGRAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES</b> .....	42
2.1	MOVIMENTO NEGRO .....	46
2.2	INTEGRAÇÃO DA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE DE CLASSES.....	50
2.2.1	<b>Trabalho e educação: característica da mulher negra brasileira</b> .....	52
2.2.2	<b>Situação da população negra brasileira atual</b> .....	58
<b>3</b>	<b>TRABALHO PEDAGÓGICO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	65
3.1	TRABALHO PEDAGÓGICO: ENTENDIMENTOS DAS NORMALISTAS NEGRAS .....	69
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90
	<b>APÊNDICES</b> .....	94
	<b>APÊNDICE A – MODELO DE FICHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA</b> ....	95
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA</b> .....	97
	<b>APÊNDICE C – TABELA PARA PRODUÇÃO DE DADOS</b> .....	99
	<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	100
	<b>ANEXOS</b> .....	102
	<b>ANEXO A – ILUSTRAÇÃO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC EM 1901</b> .....	103
	<b>ANEXO B– ILUSTRAÇÃO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC NA DÉCADA DE 1940</b> .....	104
	<b>ANEXO C – EDIFÍCIO ATUAL DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC</b> .....	105
	<b>ANEXO D – FOLDER UTILIZADO PARA DIVULGAÇÃO DO MUSEU DO IEEOB</b> .....	106

## APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa “Um estudo sobre o trabalho pedagógico de normalistas negras do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac do município de Santa Maria/RS” teve a intenção de promover um estudo sobre o trabalho pedagógico de normalistas negras que se formaram no Instituto Estadual Olavo Bilac, no período de 1964 a 1996. Esse estudo se insere na Linha de Pesquisa “Práticas Escolares e Políticas Públicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Ele visou dar continuidade e contribuir com os estudos sobre Trabalho Pedagógico <sup>1</sup>, promovidos pelo grupo de pesquisa Kairós – Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas –, além de propor algumas questões sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar.

Do mesmo modo, levou-se em conta a situação da mulher negra na sociedade brasileira e o difícil processo de integração do povo negro na sociedade de classes, pois se entende que as relações raciais são instauradas entre as raças humanas e que elas podem ser igualitárias ou desiguais. No último caso, ocorre o racismo<sup>2</sup>. Segundo Viana, o racismo

[...] surgiu em um momento histórico preciso, o da ascensão e desenvolvimento do capitalismo. A escravidão negra fornecia o elemento necessário para a emergência da ideologia racista e seu fundamento foi, no início, religioso e, posteriormente, racionalista com pretensões científicas, tal como na concepção darwinista da evolução e na concepção geográfica (2009, p. 14).

Viana (2009) entende que o racismo não tem um fundamento real e ele surge nos conflitos sociais, pois a sociedade brasileira está baseada na divisão de classes, na opressão e no conflito.

O interesse por estudar o tema das relações étnico-raciais no contexto escolar surgiu no período da graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria (2005-2009). No segundo semestre da graduação, fui bolsista de

---

<sup>1</sup> Considera-se trabalho pedagógico como “trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas avaliação intencionalmente planejada e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos” (FERREIRA, 2010, p.1).

<sup>2</sup> O racismo pode ser conceituado como “prática de discriminação racial que emerge a partir de relações raciais conflituosas, marcadas pela opressão de uma raça sobre outra” (VIANA, 2009, p. 14).

iniciação científica, financiada pelo Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE). Descobriu-se, assim, o interesse pela pesquisa e pela temática das relações étnico-raciais, em especial, sobre a imagem do negro no livro didático, pois percebeu-se, através da pesquisa, que a maioria das publicações apresenta imagens estereotipadas dos negros. Essas imagens contribuem para reprodução de atitudes racistas e preconceituosas no contexto escolar. Nesse período, buscou-se entender como o negro era representado nos livros didáticos e qual era a intenção da reprodução de imagens estereotipadas relacionadas a ele. A escola deveria ser um espaço de produção de relações igualitárias, no entanto, está inserida em uma sociedade regida por um sistema capitalista que tem como base as relações desiguais. Após a graduação, realizei seleção para cursar Especialização em Gestão Educacional, na Universidade Federal de Santa Maria. Nesse curso, pesquisou-se sobre a implementação da Lei 10.639/03<sup>3</sup> nas escolas e sobre a gestão escolar. O objetivo da efetivação dessa Lei, nas escolas, é promover a valorização da cultura e da história afro-brasileira no contexto escolar. Através desse estudo foi possível entender que a implementação da lei 10.639/03 foi uma conquista dos movimentos sociais negros, no entanto, não se percebe sua efetivação no contexto escolar.

Considerando esses pressupostos, os sujeitos de pesquisa deste estudo são cinco mulheres negras que realizaram o Curso Normal, de 1964 a 1996, no Instituto Estadual Olavo Bilac, localizado no município de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul. O Instituto Estadual Olavo Bilac foi criado em 1901 – nesse período, ele era o Colégio Distrital do referido município. No início, a instituição era organizada como escola primária, com duas seções separadas para meninos e meninas. Naquela conjuntura, “a educação pública era precária e escassa”, conforme Montagner (1999, p. 69). O município era o responsável pelos custos de locação do prédio. Atualmente, o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac – IEEOB – tem 84 estudantes na Educação Infantil, 1.094 no Ensino

---

<sup>3</sup> LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.- Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º 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.



Fundamental e 222 no Ensino Médio, sendo 84 desses estudantes matriculados no Curso Normal, conforme Fagundes (2015).

Por tanto, essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, desenvolvida através do materialismo histórico dialético, com base nos estudos em Marx (2013). Os temas abordados nesse estudo são: trabalho pedagógico e relações étnico-raciais.

A fim de dar continuidade aos estudos sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar, propõe-se a realização de um estudo com mulheres negras que frequentaram o Curso Normal. A temática da investigação sobre o trabalho pedagógico de normalistas negras do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac foi escolhida de maneira coletiva em uma das orientações semanais com a Professora Liliana Soares Ferreira. O interesse pelos estudos sobre o trabalho pedagógico surgiu após leituras de bibliografia sobre o tema, realizadas no grupo de estudos Kairós – sob a orientação da Professora Liliana Soares Ferreira. O grupo vem desenvolvendo pesquisas sobre o trabalho pedagógico de normalistas do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. E o presente estudo buscou dar continuidade e contribuir com as pesquisas já realizadas pelo grupo de estudo Kairós.

No processo de produção desse estudo, realizou-se visitas ao Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac para conhecer o contexto e os sujeitos da pesquisa.

Ao mesmo tempo, essa pesquisa despertou em mim o interesse por conhecer mais minha história e da minha família. No período de construção do projeto da pesquisa, descobri que minha avó paterna, mulher negra, realizou, no final da década de 1950, o Curso Normal no município de Santana do Livramento/RS. Após o Curso, trabalhou como professora no município de Santiago/RS. Na década de 1970, ela foi aprovada no vestibular e cursou a graduação em Letras – Português e Francês, na Universidade Federal de Santa Maria. E minha tia, mulher negra, também realizou o Curso Normal, em 1978, no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

A produção desse estudo me proporcionou conhecer, compreender e escutar o discurso de mulheres negras trabalhadoras, dando voz às mulheres que são protagonistas das suas histórias. Nas perspectivas apresentadas, pretende-se responder à seguinte problemática: como as normalistas negras, do período de 1964 a 1996, do Instituto Estadual Olavo Bilac discursivizam a relação entre o trabalho

pedagógico e a questão racial no contexto escolar? Buscou-se alcançar o objetivo geral de analisar os discursos das normalistas negras sobre as questões referentes ao trabalho pedagógico e às relações étnico-raciais. Já os objetivos específicos foram os seguintes: a) realizar um estudo bibliográfico sobre a temática da pesquisa, b) conhecer o contexto e os sujeitos do estudo c) realizar entrevista pré-estruturada entre o grupo de interlocução os sujeitos da pesquisa; d) analisar os discursos dos sujeitos da pesquisa a fim de compreender se as normalistas negras conseguem relacionar o trabalho pedagógico às questões raciais. Os sujeitos que participaram desse estudo receberam um nome fictício, escolhido pela pesquisadora. O critério de escolha do nome dos sujeitos foi os nomes de registro mais comuns do Estado do Rio Grande do Sul. Esses dados foram produzidos e divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para organizar, desenvolver e analisar os dados da pesquisa e apresentá-los, além de abarcar uma descrição do contexto e dos sujeitos da pesquisa. No segundo capítulo, apresentam-se dados sobre a situação atual do povo negro em relação ao trabalho e à educação, a difícil inserção do negro na sociedade de classe, a situação da mulher negra na sociedade brasileira. No terceiro capítulo, apresentam-se reflexões e diálogos sobre o conceito de trabalho pedagógico, destacando os entendimentos dos sujeitos da pesquisa sobre seu trabalho pedagógico, entendendo que o trabalho pedagógico deve produzir conhecimentos coletivos, críticos, que partam da realidade do estudante e que transformem a realidade dos sujeitos. Desenvolvem-se, também, possíveis relações entre o trabalho pedagógico e as relações étnico-raciais. Entende-se que o trabalho pode favorecer as relações igualitárias e coletivas que são desenvolvidas no contexto escolar, pois, nessa perspectiva, espera-se que o trabalho pedagógico não reproduza preconceito e racismo. No entanto, as ações promovidas na escola têm interesses privados, favorecendo a uma minoria, e promovendo desigualdades sociais e raciais. Nessa perspectiva, Pistrak entende que:

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação (PISTRAK, 2000, p. 30).

Por fim esse estudo foi produzido com a intenção de propor reflexões sobre o trabalho pedagógico dos professores, compreendendo que ele deve ser realizado de maneira coletiva, produzindo conhecimentos que venham promover a emancipação dos estudantes e as relações igualitárias no contexto escolar. O trabalho pedagógico crítico<sup>4</sup> dos professores pode contribuir com o combate à reprodução do racismo e do preconceito no contexto escolar.

---

<sup>4</sup> No trabalho pedagógico crítico, “[...] o estudante é visto como sabedor e desconhecedor, é sujeito da educação e a educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento” (MARACHIN, 2015, p. 261).

# 1 ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICOS

## 1.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos estudos sobre o materialismo dialético histórico. Sob a orientação dessa perspectiva teórico-metodológica, foram estruturados: a fundamentação teórica, a organização do trabalho, a construção de instrumentos de produção de dados e a análise dos dados da pesquisa.

Através da investigação, pretendeu-se analisar os discursos das normalistas negras sobre as questões referentes ao trabalho pedagógico e às relações étnico-raciais.. Ao analisar os dados produzidos nesse estudo, levou-se em conta os dados sobre a situação do negro na sociedade de classes, em relação à área do trabalho e da educação. Esses dados confirmam que o processo de inserção do negro na sociedade brasileira tem sido lento e difícil.

Conforme referido, a fundamentação teórico-metodológica dessa investigação tem como base os estudos sobre o materialismo histórico dialético. Conforme Konder (2008), na Grécia antiga, a dialética era entendida como a arte do diálogo. O sujeito demonstrava uma tese por meio da argumentação, definindo e distinguindo claramente os conceitos envolvidos na discussão. Na concepção moderna, a dialética é o modo de pensar as contradições da realidade com a intenção de compreendê-la na sua essência contraditória e em constante transformação.

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *détours*. Por este motivo, o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, [mas] especialmente e sobretudo duas qualidades da práxis humana (KOSIK, 1976, p. 9).

Sobre o conceito da realidade, Kosik propõe as seguintes questões: o que é realidade e de que maneira se pode conhecê-la? Ele compreende que:

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a totalidade dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades, das coisas, das relações e dos processos da realidade. No segundo caso, a realidade é entendida como um conjunto de fatos. Como o conhecimento não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos- pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos

os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade, e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda a totalidade (KOSIK, 1976, p. 35).

Sobre o concreto, Marx afirma que:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações [...] um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (1983, p. 218).

A realidade é entendida como um mundo em que as relações e os significados são considerados como produtos do ser humano social, e o próprio sujeito se revela com sujeito real do mundo social. “A realidade não se apresenta aos sujeitos à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente” (KOSIK, 1976, p. 10). Em Marx (2013), a dialética implica tanto a reavaliação do trabalho material na autocriação e na autotransformação do ser humano, como também exige uma reavaliação dos trabalhadores como força material capaz de continuar a autotransformação histórica da humanidade. A visão de conjunto, ressalve-se, é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. Ela é sempre mais rica do que o conhecimento que se tem dela. Há sempre algo que escapa da síntese. Esta pode ser entendida como uma visão do conjunto que permite ao ser humano descobrir a estrutura significativa da realidade. Essa visão do conjunto é chamada de totalidade, segundo Konder (2008).

A partir desses pressupostos, buscou-se compreender a realidade dos sujeitos envolvidos no estudo, através da análise de dados referentes à situação do povo negro na sociedade brasileira na área da educação e do trabalho. Levou-se em conta também o contexto histórico em que dos sujeitos. E analisou-se os discursos dos sujeitos a fim de entender como as normalistas negras do período de 1964 a 1996, do Instituto Estadual Olavo Bilac, discursivizam a relação entre o trabalho pedagógico e a questão racial no contexto escolar.

Marx contribuiu, conforme Marachin (2015), significativamente para a compreensão da dialética, pois o autor entrelaçou uma concepção materialista da história – sendo esse processo natural, que cria as condições nas quais amadurecem e se organizam as forças que promovem a mudança com uma concepção dialética da evolução –, levando em conta a interferência intencional dos

seres humanos na política e na história. Segundo Konder (2008), o materialismo abrange a necessidade que os trabalhadores explorados sentiam de reconhecer a centralidade das questões materiais que se apresentavam nas duras condições de sua existência. Nas perspectivas apresentadas, pode-se entender que “a dialética para Marx representa a realidade em transformação e a disposição do sujeito tanto para modificar o objeto como para se modificar” (MARACHIN, 2015, p. 39).

Através dessa concepção, pretende-se entender a realidade histórica a partir das seguintes categorias do método dialético: totalidade, práxis, contradição e mediação.

Figura 1 – Desenho das categorias do método materialismo histórico dialético e o trabalho pedagógico



Fonte: Rosa e Ferreira (2015).

Para Masson (2012), compreender a realidade em sua totalidade não significa a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades que são captadas numa totalidade. Para a dialética marxista “o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 2008, p. 35).

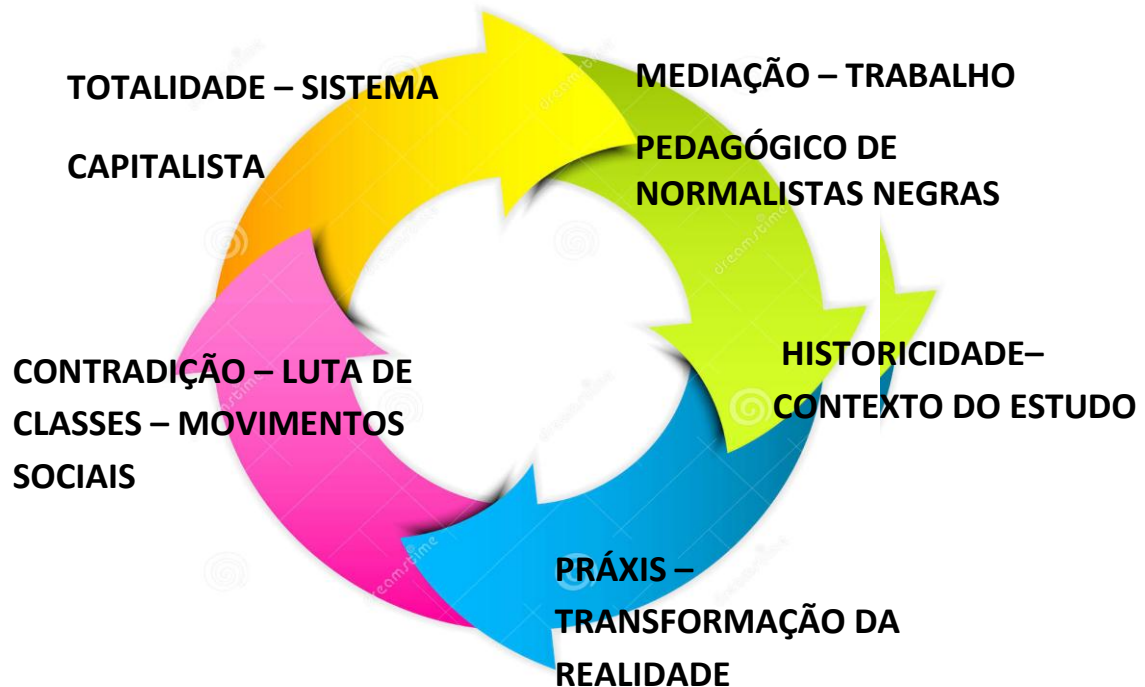
A realidade transformada pelos sujeitos pode ser entendida como práxis. Desse modo, compreende-se que a “práxis é” uma atividade que visa “a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social” (VÁZQUEZ, 2011, p. 227).

A categoria práxis pode ser entendida como atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente (VAZQUEZ, 2011, p. 117).

A categoria da contradição não se apresenta, neste método, apenas como oposição ou divergência, mas como a conexão ou relação entre os contrários. Marx afirma que o estudo da essência de determinado fenômeno se dá pela análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. “O método dialético se dá pelo complexo de relações de mediação teórico abstrata para se chegar à essência do real” (MASSON, 2012, p. 3). Masson (2012) entende que a categoria mediação estabelece as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade; a totalidade existe através das mediações, pelas quais as partes específicas estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente; a práxis representa a possibilidade de transformar o mundo humano e a si mesmo; a contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. Assim sendo, o “ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro” (MASSON, 2012, p. 4).

Nas perspectivas apresentadas, pensa-se que as ações que visem à igualdade ou à desigualdade racial no contexto escolar fazem parte da totalidade social e não se pode tratá-las de modo isolado. Este estudo leva em conta o sistema econômico em que a escola está inserida, o capitalista. Através dele, busca-se entender as relações que existem entre o trabalho pedagógico e as questões raciais na escola, considerando-se as intencionalidades do trabalho pedagógico, pois esse não pode ser neutro. O trabalho pedagógico pode ser marcado por diversos interesses econômicos, políticos e ideológicos e pode ser entendido como mediador do processo educativo que visa à igualdade racial no contexto escolar. Por esse motivo, buscou-se investigar como as normalistas negras do período de 1964 a 1996, do Instituto Estadual Olavo Bilac, discursivizam a relação entre o trabalho pedagógico e a questão racial no contexto escolar.

Figura 2 – Síntese do estudo de pesquisa a partir das categorias da dialética



Fonte: Rosa e Ferreira (2015).

Nesta ótica, procurou-se resgatar a historicidade dos sujeitos e analisar os discursos das normalistas negras com a intenção de desvendar os interesses, os conflitos, as contradições, as ideologias que podem permear o discurso dos professores. Por fim, entende-se que a educação, como prática social, é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, atuando na reprodução da ideologia dominante. No entanto, a produção de conhecimento – visto como resultado do trabalho pedagógico – pode ser transformadora e política.

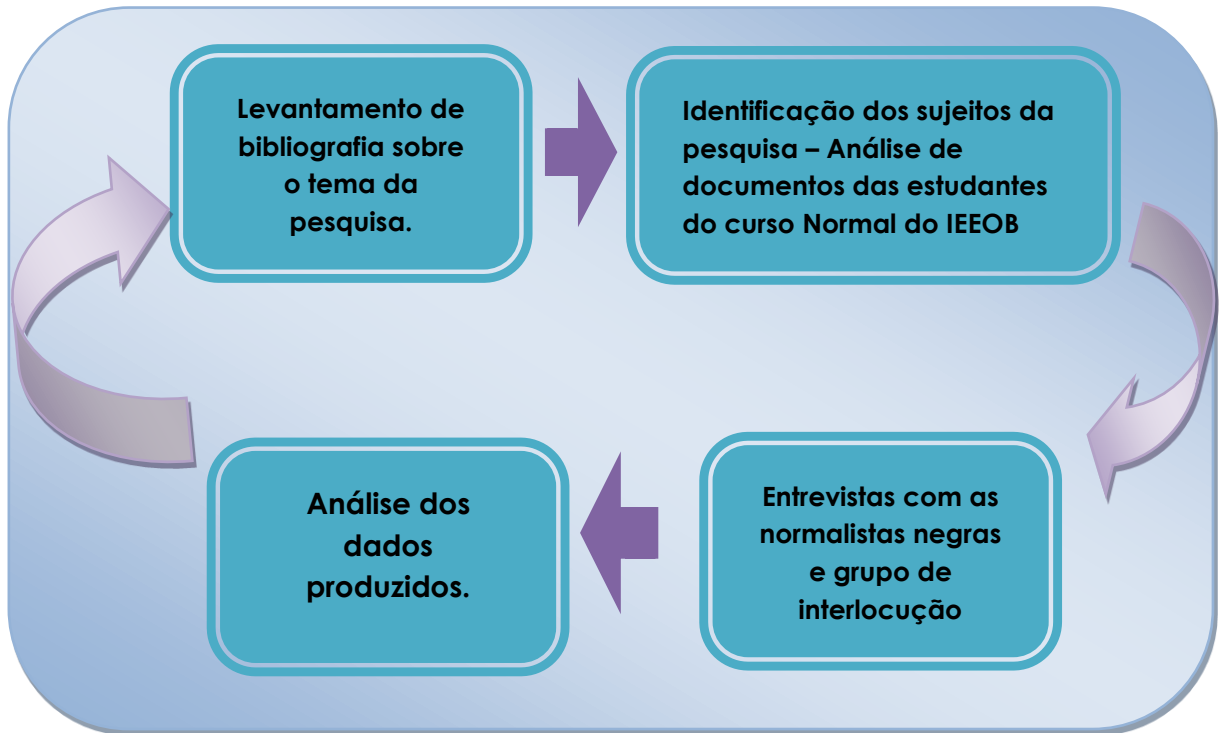
## 1.2 CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa foi composta por diferentes momentos de produção de dados: no primeiro momento a), foi realizado o levantamento de bibliografia sobre o tema da pesquisa. Após, foi efetuada a identificação dos sujeitos que participaram da pesquisa. Essa identificação se deu através de análise de documentos presentes no arquivo do Instituto Estadual Olavo Bilac e de conversas informais com professoras negras da rede de ensino. No segundo momento b), foi proposto às normalistas negras do Instituto Estadual Olavo Bilac uma entrevista pré-estruturada. No terceiro



momento c), foi realizado um grupo de interlocução com as normalistas negras que se disponibilizaram a responder à pesquisa. No quarto e último estágio d), foi desenvolvida a análise dos dados produzidos nos momentos anteriores.

Figura 3 – Sistematização das etapas da pesquisa



Fonte: Rosa e Ferreira (2015).

Os temas estudados no primeiro período do desenvolvimento da pesquisa foram: trabalho pedagógico, trabalho, método materialismo histórico dialético e integração do negro na sociedade de classe.

A análise documental foi realizada a fim de conhecer os possíveis sujeitos da pesquisa, no entanto, os sujeitos da pesquisa foram encontrados através de conversas com professoras negras da Rede Municipal e Estadual de ensino. Essas professoras negras que realizaram o Curso Normal indicaram outras colegas de trabalho que poderiam participar do estudo. Todos os sujeitos da pesquisa demonstraram interesse pelo estudo e contribuíram com o mesmo, respondendo às questões da entrevista e participando do grupo de interlocução. Através da análise dos documentos presentes nas fichas de matrículas de normalistas negras que ingressavam e se formaram no Curso Normal do Instituto Educacional Olavo Bilac buscou-se conhecê-las melhor.

Após a identificação dos sujeitos que iriam participar da pesquisa, foi proposto aos mesmos uma entrevista e depois foi realizada a análise dos seus discursos, a fim de entender se os discursos dos sujeitos da pesquisa abordam e relacionam as categorias de conteúdo: trabalho pedagógico e integração do negro na sociedade de classe – questões raciais. Logo abaixo há uma tabela com a entrevista que foi proposta aos sujeitos da pesquisa. Após a análise das entrevistas, foi proposto o grupo de interlocução com os sujeitos da pesquisa.

Tabela 1 – Entrevista com as categorias de conteúdo

(continua)

<b>Questões da entrevista semi estruturada</b>	<b>Categorias do conteúdo</b>
<b>1. Qual motivo levou você a cursar Normal?</b>	Integração do negro na sociedade de classe – questão racial
<b>2. Qual a importância do Curso Normal na sua formação profissional?</b>	Trabalho pedagógico
<b>3. Quais são suas lembranças ao pensar sobre o Curso Normal?</b>	Trabalho pedagógico
<b>4. Você recorda de haver alunas negras no Curso Normal?</b>	Integração do negro na sociedade de classe – questão racial
<b>5. Como era sua relação com os colegas e professores, envolvendo aspectos étnicos?</b>	Trabalho pedagógico
<b>6. Você já vivenciou ou presenciou alguma situação de racismo ou preconceito racial no decorrer do Curso Normal?</b>	Integração do negro na sociedade de classe – questão racial
<b>7. No período que cursava o Curso Normal, você era atuante no movimento negro? Participava de eventos proporcionados pelo movimento negro? Ou realizava leituras sobre questões étnico-raciais?</b>	Trabalho pedagógico

(conclusão)

<p><b>7. No período que cursava o Curso Normal, você era atuante no movimento negro? Participava de eventos proporcionados pelo movimento negro? Ou realizava leituras sobre questões étnico-raciais?</b></p>	Trabalho pedagógico
<p><b>8. Nas aulas do Curso Normal, em algum momento, foram discutidas questões relacionadas às relações étnico-raciais no contexto escolar?</b></p>	Trabalho pedagógico
<p><b>9. Relate um fato ocorrido no período do Curso de Normal que você considera relevante, enfatizando as relações étnicas raciais na sua vivência escolar.</b></p>	Trabalho pedagógico

Fonte: Rosa e Ferreira (2015).

A entrevista foi produzida previamente com objetivo de analisar os discursos das normalistas negras sobre as questões referentes ao trabalho pedagógico e às relações étnico-raciais. Torna-se necessário compreender primeiramente o objetivo da elaboração de cada questão, sendo assim: 1) A primeira questão proposta teve a intenção de entender qual o motivo que levou o sujeito a realizar o curso normal. Compreendendo o processo de ingresso e as motivações que o levaram a cursar o Normal, entende-se o processo de integração do sujeito na sociedade de classe. 2) A segunda questão refere-se à importância do Curso Normal na formação dos entrevistados e em que medida seu trabalho pedagógico é influenciado pelo Curso. 3) A terceira questão refere-se às lembranças que as normalistas têm do curso, possibilitando o entendimento sobre as relações que existiam entre as professoras, colegas. 4) A quarta questão teve como propósito entender qual era o perfil dos estudantes do Curso Normal e entender se havia estudantes negras no Curso, além do sujeito entrevistado. 5) A quinta questão teve como objetivo entender as relações que existiam entre os professores e os estudantes, a fim de saber se existiam relações desiguais. 6) A sexta questão teve como objetivo saber se os sujeitos vivenciaram ou presenciaram alguma situação de preconceito ou racismo no Curso Normal, possibilitando entender as dificuldades que o povo negro tem para se integrar na sociedade. 7) A sétima questão teve como propósito entender se o

sujeito realizou leituras sobre o tema ou participavam de movimentos sociais negros, entendendo que os movimentos sociais são relevantes na conquista de direitos e na luta por relações igualitárias. 8) A oitava questão me possibilitou investigar se as estudantes do Curso Normal tiveram, nas suas aulas, alguma formação sobre as questões raciais. 9) E a nona e última questão possibilitou investigar as possíveis relações entre o trabalho pedagógico e as questões raciais.

Por fim, o desenvolvimento da entrevista auxiliou a compreensão do discurso das normalistas negras que realizaram o Curso Normal no IEEOB, de 1964 a 1996. Além da produção de dados e conhecimento coletivos, foi desenvolvido também, nesse estudo, o grupo de interlocução.

### **1.2.1 Grupo de interlocução e análise do conteúdo**

O grupo de interlocução foi desenvolvido na pesquisa com a intenção de promover um tempo e um espaço que permitissem a produção e a sistematização coletiva de dados relevantes para a investigação. Realizou-se o Grupo de interlocução em uma Escola Estadual de Ensino Básico, localizada no município de Santa Maria/RS. Escolheu-se esse local, pois os sujeitos da pesquisa o conheciam: um sujeito trabalha nessa escola e os outros dois sujeitos são professoras aposentadas que trabalharam na mesma. Segundo Ferreira et al. (2014), o grupo de interlocução é um momento de problematização conjunta acerca da pesquisa. Um período de gerar, nos professores, a preocupação em construir seu próprio conhecimento e a influenciar mútua em seus participantes. Através dessa técnica de produção de dados, foi possível criar uma oportunidade de interação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. Por intermédio da linguagem, cada um dos sujeitos da pesquisa apresentou as suas concepções, influenciados por suas experiências, e, a partir desse momento de diálogo e interação, tiveram a possibilidade de socializar e problematizar o tema pesquisado entre sujeitos que, possivelmente, têm algo comum entre si, devido a sua proximidade com a pesquisa desenvolvida (FERREIRA et al., 2014, p. 192).

A organização do grupo de interlocução foi desenvolvido durante a investigação nas seguintes etapas: exposição da proposta do grupo de interlocução para os sujeitos da pesquisa; apresentação dos dados com os resultados da pesquisa e da sua produção inicial; discussão sobre os resultados obtidos;

apresentação, pela pesquisadora, de questões que surgiram após as análises dos dados; debate sobre as novas questões apresentadas, buscando ampliar a pesquisa e suprir algumas lacunas que possam ter permanecido em relação à produção de dados inicial; criação de um espaço em que os sujeitos exponham dúvidas sobre o tema ou sobre a pesquisa; esclarecimentos e sistematização. O grupo de interlocução foi composto pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora desse estudo. Dos cinco sujeitos convidados, apenas um sujeito não compareceu ao grupo de interlocução.

Os sujeitos presentes no grupo de interlocução participaram das discussões e reflexões pensadas e planejadas para aquele momento. A técnica de Grupo de Interlocução desenvolvida para o estudo alcançou os objetivos planejados, pois os sujeitos participaram das discussões, responderam às novas questões, produzindo novos dados coletivos. Através desse estudo foi possível dar voz a mulheres negras que compreendem as possíveis relações que existem entre o trabalho pedagógico e as questões raciais. Todos os sujeitos que participaram da pesquisa demonstraram interesse pela temática abordada e contribuíram com o estudo.

Os dados produzidos nessa investigação foram analisados através da Análise de Conteúdo, baseada nos estudos de Bardin (2011). A Análise do Conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15). A Análise de Conteúdo, segundo a autora, se organiza em torno de três polos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência; e a interpretação. A pré-análise é a fase de organização da pesquisa. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais, desenvolvendo um plano preciso e analítico. Trata-se de estabelecer um programa flexível e preciso, de acordo com Bardin (2011).

Ainda segundo a autora, essa primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A etapa de exploração do material “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação são as fases em que “os resultados brutos são tratados e são submetidos de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 2011, p. 131). As operações estatísticas simples ou mais complexas possibilitam

estabelecer quadros de resultados, de diagramas, em que se figuram modelos. Assim sendo, os dados produzidos nessa pesquisa – a análise dos documentos, as entrevistas e sua análise e o grupo de interlocução – foram compreendidos conforme a técnica de Análise do Conteúdo, a fim de entender como as normalistas negras do período de 1964 a 1996, do Instituto Estadual Olavo Bilac, discursivizam a relação entre o trabalho pedagógico e a questão racial no contexto escolar.

### **1.2.2 Caracterização dos sujeitos pesquisados e do curso normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac**

Os sujeitos que participaram desse estudo foram cinco professoras negras que realizaram, entre os anos de 1964 a 1996, o Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, localizado no município de Santa Maria/RS.

Os sujeitos dessa pesquisa receberam um nome fictício escolhido pela pesquisadora. O critério de escolha dos nomes dos sujeitos foi o estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o nome de registro mais comuns dos brasileiros. Teve-se como base o Censo de 2010 e compilou-se os nomes das entrevistas em domicílios. O estudo foi realizado na totalidade do Território Nacional, composto por 27 Unidades da Federação e 5 565 municípios, abrangendo 190,8 milhões de pessoas em 67,5 milhões de domicílios, nos quais foram recenseados os nomes de todos os moradores.

Desse estudo de recenseamento mais da metade dos nomes coletados remetem-se a mulheres. O nome mais comum das mulheres brasileiras é Maria, 11,7 milhões de brasileiras têm esse nome. O estudo, inclusive, separa os nomes mais comuns pelos estados brasileiros e por década, desde 1930 a 2000. Assim, os sujeitos dessa pesquisa serão designados pelos nomes mais comuns do Estado do Rio Grande do Sul: o sujeito 1 será chamado de Maria, o sujeito 2, de Ana, o sujeito 3, de Vera, o sujeito 4, de Bruna e o sujeito 5, de Márcia.

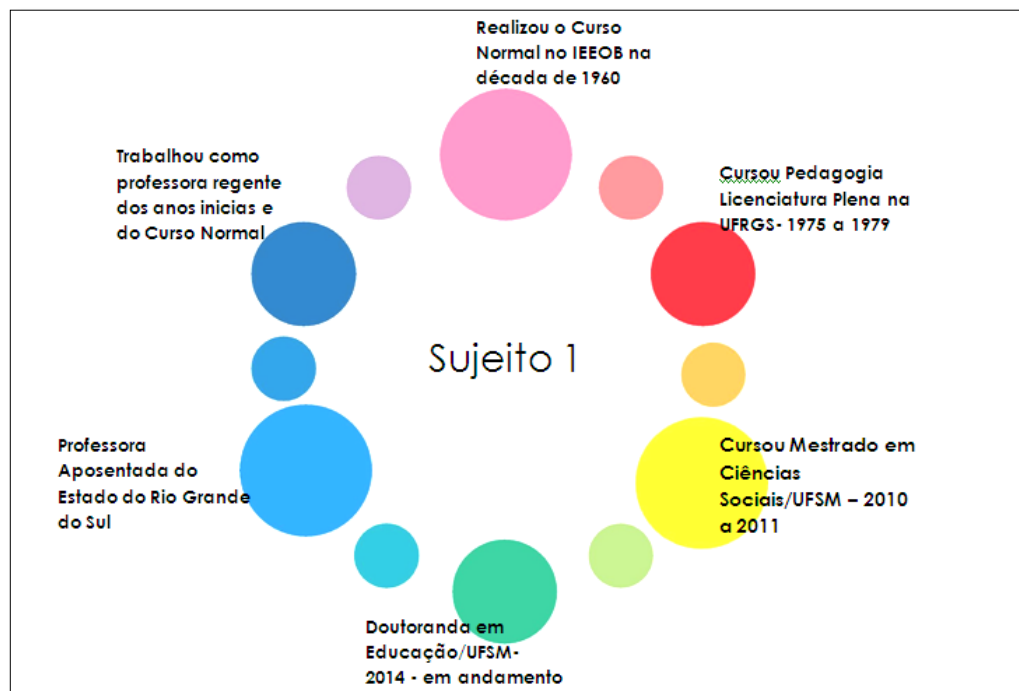
Tabela 2 – Tabela dos nomes fictícios dos sujeitos

Sujeitos	Nome
Sujeito 1	Maria
Sujeito 2	Ana
Sujeito 3	Vera
Sujeito 4	Bruna
Sujeito 5	Márcia

Dados referentes à caracterização dos sujeitos da pesquisa.  
Fonte: Rosa e Ferreira (2015).

O sujeito 1, chamado de Maria é uma mulher negra, professora aposentada do Estado do Rio Grande do Sul, escritora de livros infantis, trabalhou como professora dos Anos Iniciais e no Curso Normal do IEEOB na década de 1990. Ela realizou o Curso Normal na década 1960 - se formou em 1967. Cursou graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena, na UFRGS, especializou-se em Supervisão Escolar, na Faculdade Porto Alegrenses (FAPAS), após realizou pós-graduação no Mestrado em Ciências Sociais/UFSM, e, no momento, esta cursando Doutorado em Educação/UFSM.

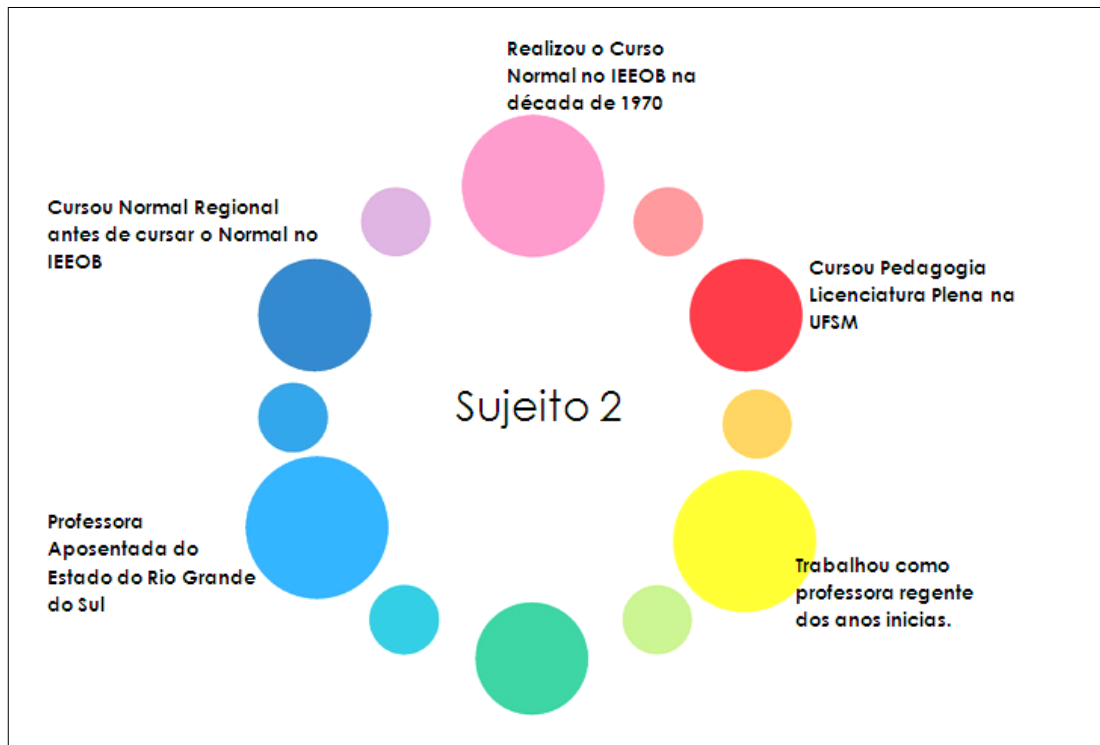
Figura 4 – Desenho sobre a formação acadêmica do sujeito 1



Dados referentes à caracterização dos sujeitos da pesquisa.  
Fonte: Rosa e Ferreira (2015).

O sujeito 2, nomenado de Ana, é uma mulher negra, professora aposentada do Estado do Rio Grande do Sul, que realizou o Curso Normal na década de 1970. Ela se formou no Curso Normal em 1976. É formada em Pedagogia - Licenciatura Plena/UFSM. Trabalhou como professora regente de turmas dos Anos Iniciais.

Figura 5 – Desenho sobre a formação acadêmica do sujeito 2

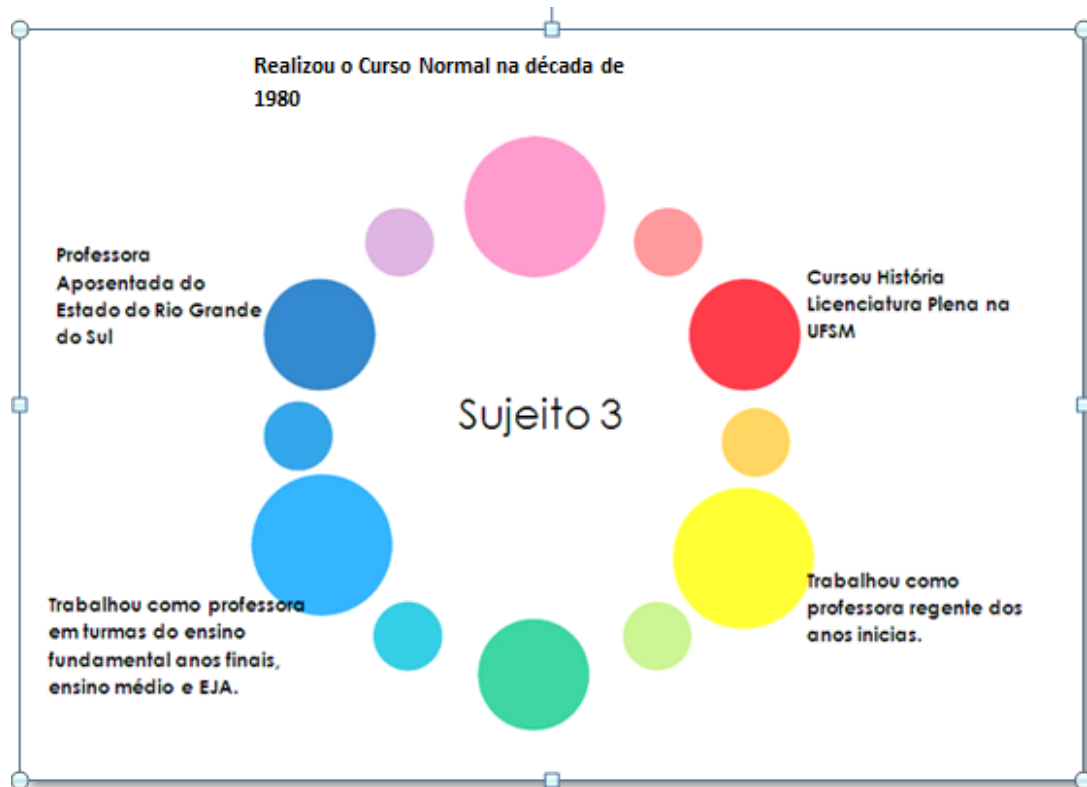


Dados referentes à caracterização dos sujeitos da pesquisa.  
Fonte: Rosa e Ferreira (2015).

O sujeito 3, chamado de Vera, é uma mulher negra, professora aposentada do Estado do Rio Grande do Sul, que iniciou o Curso Normal no final da década de 1970 e se formou em 1980. Ela graduou-se em História - Licenciatura Plena/UFSM E trabalhou como professora regente de turmas: dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental e Médio e EJA.



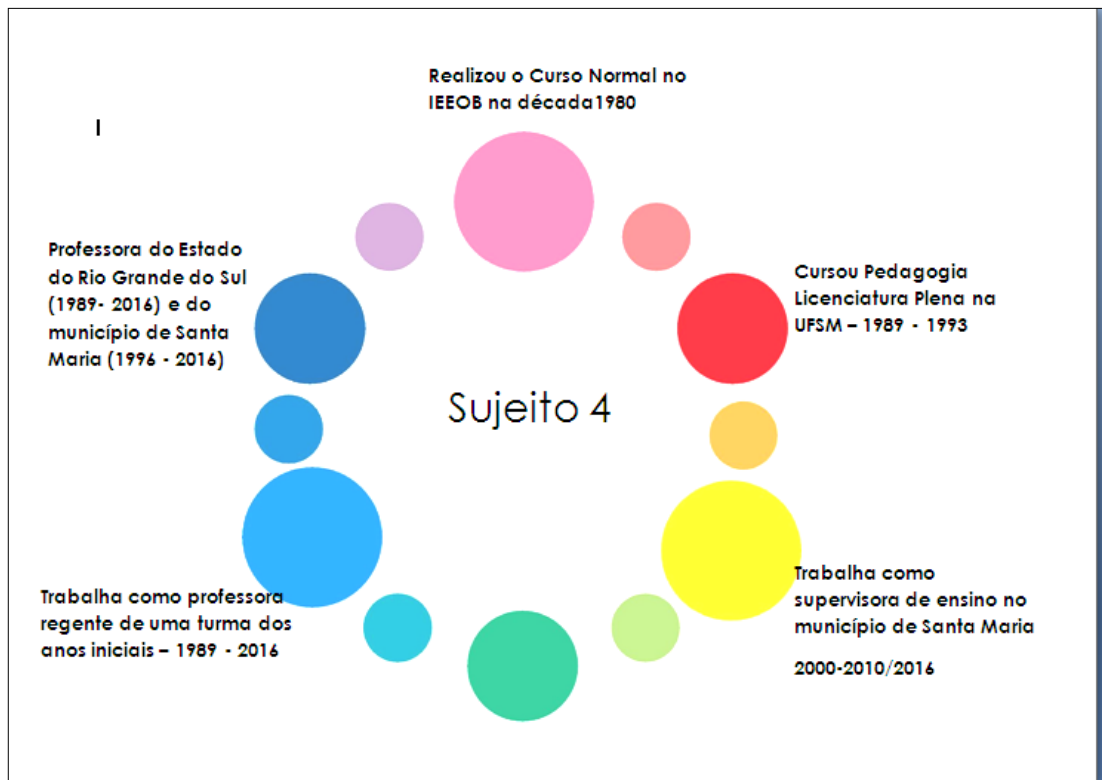
Figura 6 – Desenho sobre a formação acadêmica do sujeito 3



Dados referentes à caracterização dos sujeitos da pesquisa.  
 Fonte: Rosa e Ferreira (2015).

O sujeito 4, designado de Bruna, é professora em exercício do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Santa Maria. Ela é formada em Pedagogia Licenciatura Plana/UFSM. Estudou no Curso Normal na década de 1980 e se formou no Curso Normal em 1989. Atualmente é supervisora da Rede Municipal.

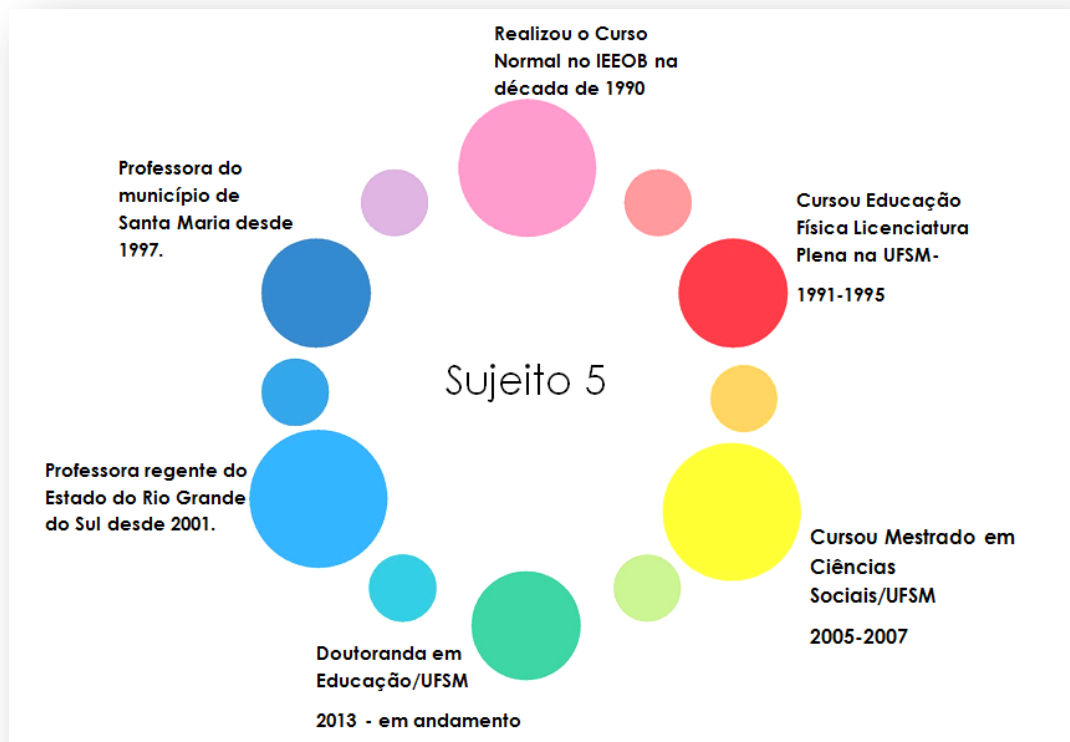
Figura 7 – Desenho sobre a formação acadêmica do sujeito 4



Dados referentes à caracterização dos sujeitos da pesquisa.  
 Fonte: Rosa E Ferreira (2015).

O sujeito 5, chamado de Márcia, é professora em exercício do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Santa Maria. Ela formada em Educação Física - Licenciatura Plena/ UFSM e cursou o Curso Normal na década de 1990, formando-se em 1991.

Figura 8 – Desenho sobre a formação acadêmica do sujeito 5



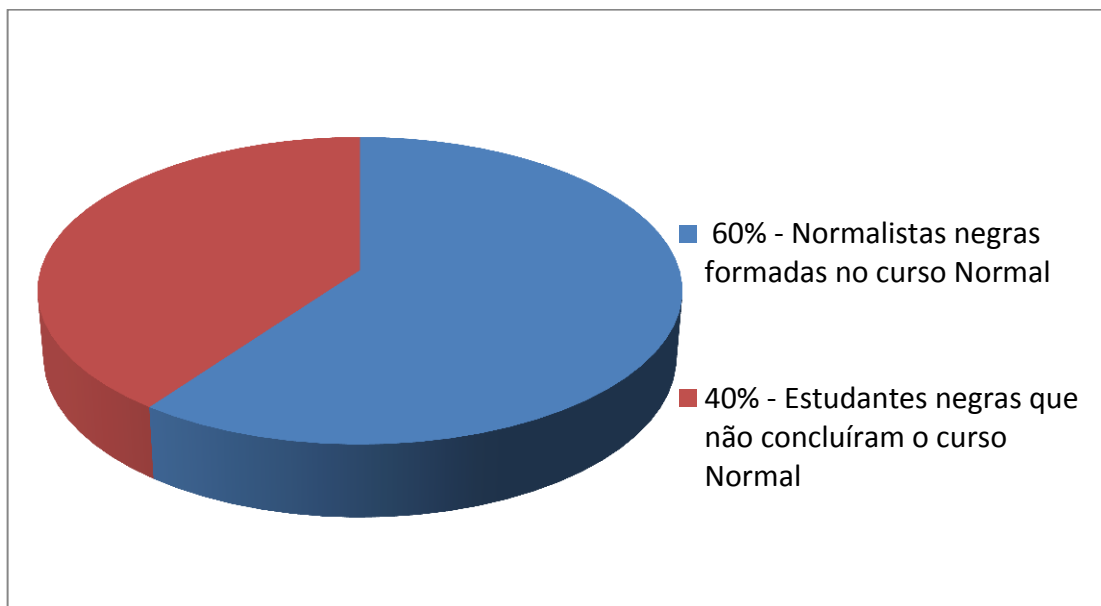
Dados referentes à caracterização dos sujeitos da pesquisa.  
Fonte: Rosa e Ferreira (2015).

Pretende-se analisar os discursos das normalistas negras levando em conta o contexto histórico em que as normalistas realizaram o curso normal. Por esse motivo o grupo de sujeitos que participaram desse estudo foram separados em dois grupos: A e B. O grupo “A” foi composto pelas normalistas Maria, Ana e Vera, que realizaram o curso normal durante o Estado Civil-militar, de 1964 a 1985. O grupo B foi composto pelas normalistas Bruna e Márcia que realizaram o curso após o Estado Civil-militar, no período da abertura política e da redemocratização brasileira, de 1985 a 1996. Para realização da análise dos discursos foi necessário levar em conta o contexto histórico em que os sujeitos que participaram da pesquisa realizaram o Curso Normal, entendo que o trabalho pedagógico dessas professoras também foi influenciado pelo o contexto histórico, assim, logo após a transcrição de cada discurso, foi apresentado o grupo em que o sujeito pertenceu.

No período de produção do projeto desse estudo, foram analisadas, pela pesquisadora, aproximadamente 1500 fichas de estudantes do Curso Normal. Essa

quantidade corresponde a cerca de 60% do total de fichas de todas as estudantes que realizaram o Curso Normal no período de 1964 a 1996. Através da análise da documentação das estudantes, foi possível identificar 30 estudantes negras do Curso Normal. Dessas, 18 concluíram o Curso, o que corresponde a 60% do total de estudantes negras.

Gráfico1 – Porcentagem das normalistas negras formadas no Curso Normal no Instituto Estadual Olavo Bilac



Dados referentes à caracterização dos sujeitos da pesquisa.  
Fonte: Rosa e Ferreira (2015).

A porcentagem elevada de normalistas desistentes do Curso Normal demonstra que muitas delas não conseguiram alcançar os objetivos propostos pelo Curso. A maioria das estudantes desistentes não o concluiu por não realizar o estágio ou por apresentar problemas de saúde. Para as estudantes iniciarem o Curso Normal do IEEOB, era necessário que anteriormente elas tivessem sido aprovadas em uma seleção prévia. Mas mesmo que a estudante tivesse conseguido ser selecionada para ingressar no Curso Normal, esse acesso não garantia sua permanência e formação no Curso.

A partir de janeiro de 1946, instituiu-se, pela primeira vez, uma legislação específica voltada ao Curso Normal. O decreto-lei Decreto-lei nº 8.530 definia como finalidade do ensino: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares e desenvolver e propagar os

conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. A legislação também previa as condições de admissão no Curso Normal, que eram as seguintes: os estudantes não poderiam ter defeito físico ou distúrbio funcional que contraindicasse o exercício da função docente; deveriam apresentar bom comportamento social e idade máxima de vinte e cinco anos, conforme alega Fagundes (2015). Montagner (1999) explicita que, nos editais de inscrição para o exame de admissão da Escola Estadual de Educação Olavo Bilac, havia a exigência da apresentação de atestado de bom comportamento social e boa conduta moral.

Na década de 1960, as estudantes do Curso ainda eram vistas como:

[...] moças, de boas famílias, bem uniformizadas conforme os padrões exigidos na época, a escola fazia-se presente em todos os eventos, onde as alunas eram elogiadas em sua “missão” de amor aos pequeninos e de saber portar-se como “espelhos”, exemplos a serem seguidos pelas demais mulheres (MONTAGNER, 1999, p. 87).

Após a apresentação dos sujeitos, pretende-se caracterizar o contexto do estudo. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, localizado no município de Santa Maria - Região Central do Rio Grande do Sul. Os institutos educacionais do Rio Grande do Sul surgiram com a denominação de “escolas complementares”. No início do século XX, essas escolas deveriam suprir a carência de instituições de ensino da época. No período em que o Presidente do Brasil era Campos Salles (1898-1902) e o Governador do Rio Grande do Sul era Borges de Medeiros (1898-1908), foi criado o Instituto Estadual Olavo Bilac – antes denominado Colégio Distrital. Esse foi o primeiro Instituto Educacional do interior do Estado do Rio Grande do Sul, conforme Pacheco (2011).

É nessa conjuntura que as ideias liberais são propagadas pelo Estado através do processo de escolarização. O objetivo central da escola seria instruir os brasileiros ignorantes, transformando-os em cidadãos esclarecidos. Segundo Saviani (2013), as ideias liberais e positivistas eram propagadas principalmente pelas elites brasileiras que possuíam formação na Europa. Ainda segundo o autor, o Presidente Campo Salles entendia que era necessário consolidar a legislação. Por esse motivo, enquanto ocupava a presidência, solicitou ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Epitácio Pessoa, que providenciasse um Código Civil. No que diz respeito à área da educação, foi elaborada, nesse período, a Lei Orgânica do Ensino que ficou conhecida como Código de Epitácio Pessoa. O Código ratificou o

princípio de liberdade, equiparou as escolas privadas às oficiais e pôs fim à liberdade de frequência. Em 1911, foi realizada a Reforma Rivadávia Correa, que voltou a reforçar a liberdade do ensino e a desoficialização. Outra Reforma foi realizada sob a responsabilidade de Carlos Maximiliano, em 1915, que oficializou o ensino e introduziu nas instituições o vestibular, tornando, assim, mais difícil o acesso ao ensino superior, conforme Saviani (2013).

Em 1925, é implantada a Reforma João Luís Alves. Esta reforça e amplia os mecanismos de controle da educação. A principal característica dessa reforma é a introdução do regime seriado no ensino secundário, segundo Saviani (2013). O autor também entende que o regime republicano descentralizou a responsabilidade do ensino, delegando aos estados a instrução popular. Os fatos apresentados demonstram como foi o contexto histórico em que o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac foi criado e quais eram as intenções e as ideias pedagógicas da classe dominante, promovidas nessa Instituição de ensino. Destaca-se, no entanto, que o recorte histórico desse estudo compreende o início do Estado Civil-militar<sup>5</sup>, indo até o ano de 1996, período de aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. Teve-se, pois, a intenção de entender as mudanças nas tendências pedagógicas no decorrer desse período. Em 1964 se instaurou no Brasil o Estado Civil-Militar, esse regime vigorou até 1985. Saviani (2011) sinaliza que durante esse período as concepção e a organização do ensino foram influenciadas pelo sistema político vigente. O Governo procurou implantar, nesse período, a reforma do ensino brasileiro. Dentre elas, destaca-se a reforma implantada pela Lei n. 5.692/71. Saviani (2011) entende que:

A partir da reforma implantada pela Lei n. 5.692/71, a organização da rede escolar enfatizou a importância dos especialistas, situando o corpo docente na condição de executores dos planos e programas formulados pelos técnicos e por eles supervisionados. Assim, segundo os princípios de neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade, traduzidos na fórmula da busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio, tendeu-se a objetivar o trabalho docente, reduzindo-o a um conjunto de tarefas simplificadas passíveis de serem executadas sem a exigência de maiores qualificações (SAVIANI, 2011, p. 103).

---

<sup>5</sup> A expressão Estado Civil-militar é utilizada nesse estudo, pois entende-se que a sociedade civil participou do golpe militar de 1964. Assim compreende-se que “as movimentações de tropas, desde o início do regime foi indiscutível a preponderância dos militares, em detrimento das lideranças golpistas civis” (FICO, 2014, p. 3).

Nesse período a educação brasileira foi influenciada pelas teorias da área da Economia, elas foram adaptadas à educação e incorporadas à legislação nas formas de princípio do racionalismo, eficiência e produtividade. As tendências produtivistas e a pedagogia tecnicista são, pois, difundidas em todas as escolas brasileiras.

A esse respeito, Maria relata que no período em que realizou o Curso Normal, na década de 1960, os militares estavam constantemente no IEEOB, eles tinham o controle de toda a escola:

O comandante do quartel era esposo de uma colega. Eu tinha colegas que eram filhas de generais na minha sala, e de um coronel também. Tinha outra colega que era sobrinha do Érico Veríssimo. Em plena ditadura, os milicos estavam dentro do Bilac todos os dias. Era todos os dias, eles tinham o controle do lugar, na época eu não entendia, mas hoje eu percebo as relações que eles tinham com a direção. Tínhamos, inclusive, professor militar (Maria - Grupo A).

Durante esse período, diversas iniciativas de mobilizações da educação popular foram interrompidas. Segundo Fagundes, na época, no contexto educacional do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, “a vigilância vasculha toda a educação, na escola o cuidado para a não infiltração de ideias ‘subversivas’ é redobrado, há que se proteger também, principalmente, as futuras professoras” (2015, p. 105). Sobre a situação da presença militar no IEEOB, Maria afirma que

Uma coisa é você estar em 1964, no auge da ditadura, em um período reprodutivista, em que se reproduz o status quo, o modelo que é a classe dominante, porque se é preparado para trabalhar dessa forma. Outra coisa é você estar em um momento de abertura política, quando sai a constituição federal de 1988, uma outra conjectura do pensamento (Maria - Grupo A).

No entanto, Saviani (2011) expõe que os educadores, nesse contexto, criticavam as reformas impostas pelo Estado. Contudo, no final do período do Estado Civil-militar, surgem tendências pedagógicas críticas que contestam a educação promovida nas escolas naquele período. Essas tendências visavam a transformação da realidade dos sujeitos.

No entanto, a década 1990 é marcada pela visão produtivista, suplantada na ênfase da qualidade social da educação que marcou o projeto de Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), da Câmara Federal. Conforme Darcy Ribeiro, o projeto surgiu no Senado, patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC). Foi ainda essa mesma visão que orientou o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB.

A educação dos anos de 1990, sobretudo,

os cursos do chamado Ensino Técnico-profissionalizante (que, em sua forma mais apolítica, está cada vez mais em voga no país) são os meios para garantir que o trabalhador se constitua trabalhador de forma obrigatória, superficial e competente, como serão os produtos por ele fabricados, na esteira do processo de qualidade [...] (FERREIRA, 2008, p. 107).

Nota-se, também, que o perfil dos estudantes do Curso Normal começa a mudar, após o período do Estado Civil-militar no Brasil, de 1964 a 1985,. Os sujeitos que participaram desse estudo, relatam que os estudantes, nesse período fazem parte da classe trabalhadora. Maria relata que sua colega – professora do Curso Normal, na década de 1990 - entende que os problemas que estavam acontecendo no Curso eram culpa da condição social das estudantes, que havia mudado. No entanto, Maria destaca que a professora que pensava assim, também fazia parte da classe trabalhadora. Freitas (1994) afirma que o professor, nesse contexto, assume os interesses da classe dominante e tem como papel alienar os alunos do trabalho. Sobre esse fato a Maria relata que:

As normalistas eram filhas da classe alta e média, filhas de pessoas reconhecidas socialmente entre as normalistas. E outra colega e eu não representávamos esse perfil. Nós éramos meninas de classe popular. Depois tive outra colega com essas mesmas características. Nessa época, tive uma colega, filha de um ferroviário, que morava no bairro Itararé. Depois do curso, ela lecionou na universidade, casou com um gerente de banco e construiu palacete, era uma pessoa bem sucedida. Essa moça, numa reunião em que discutíamos os problemas do magistério da década de 1990 - eu, nessa época, já estava lecionando no magistério no Bilac - saiu com esta pérola: **hoje nós temos problemas, porque têm muitas meninas pobres aqui**. Isso foi há pouco tempo, em 1991/92 (Maria - Grupo A - Grupo de interlocução).

Vera afirma que ela participava de um grupo de estudantes que eram da classe trabalhadora.

Das minhas colegas - eu lembro, sou amigas delas até hoje -três eram da classe popular, que ingressaram comigo e, dessas três, eu era a única negra, quando ingressamos. Com ela eu tinha mais proximidade. A gente ingressou na mesma turma e foram as que mais me familiarizei. As outras todas ou eram filhas de professoras do Bilac, tive quatro colegas filhas de professoras, ou eram filhas de militares e de professores da universidade. Meu pai, na época, era funcionário público da universidade e tinha uma renda de assalariado, já minha mãe era dona de casa. [Das outras duas estudantes de classe popular] uma era filha de agricultores e a outra era filha de uma viúva (Vera - Grupo de interlocução - Grupo A).

Bruna relata que no período em que estudou no Curso Normal suas colegas já eram, em sua maioria, de classes populares. Ela afirma que: “Bem ao contrário, a



maioria era de classe bem popular, tinham muitas senhoras casadas. Eu acabei em 1989 e devo ter começado em 1987. A gente ingressava fazendo prova” (Bruna).

Destaca-se, outra vez, que esse estudo foi realizado com cinco professoras negras que cursaram o Curso Normal no IEEOB, no período de 1964 a 1996. E foi possível perceber no discurso dos sujeitos que as tendências pedagógicas do contexto socioeconômico e político do período que realizaram o Curso Normal influenciam seu trabalho pedagógico.

## **2 NEGROS E TRABALHO: INTEGRAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES**

O presente capítulo pretende propor diálogos sobre o trabalho do povo negro no contexto da sociedade brasileira, o processo de integração do negro na sociedade de classe e os dados atuais referentes à situação do povo negro na área do trabalho e da educação. Inicialmente desenvolver-se-á reflexões sobre as relações entre o trabalho e o ser humano. Depois apresentar-se-á o contexto do negro na sociedade brasileira, levando em conta o difícil processo de sua integração na sociedade de classes. E, por fim, sistematizar-se-á o diálogo, apresentando dados e pesquisas atuais sobre a situação do negro na área do trabalho.

O trabalho é uma das ações dos seres humanos, caracterizando-o enquanto ser humano e propiciando a interação humana com o ambiente. Conforme essa definição, trabalhar é uma atividade através da qual o ser humano encontra um lugar social e, com ele, cria relações de pertencimento. Saviani (2011) entende que o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. Portanto o trabalho instaurado momento em que o ser humano antecipa mentalmente a finalidade da ação. Esse trabalho não pode ser caracterizado por qualquer tipo de atividade, mas sim uma ação com finalidades, sendo assim uma ação intencional. Nessa perspectiva, Saviani (2011, p. 29) explica que, para sobreviver, o homem retira intencionalmente da natureza os meios de sua subsistência e a transforma. Por esse viés, pensa-se que trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do ser humano, quaisquer que sejam as formas de sociedade. Marx (1968) explica que existe uma necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e natureza para manter a vida humana.

Com base nos pressupostos apresentados, entende-se que a desagregação do sistema escravocrata na sociedade brasileira não garantiu a integração do trabalhador negro na sociedade de classes, nesse período. Esse é um processo lento e difícil, conforme Fernandes (2008). O fim do regime escravocrata e senhorial se operou no Brasil, no entanto, não houve assistência e garantias ao povo negro que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. O autor esclarece que nem o Estado e nem os escravocratas assumiram a responsabilidade de preparar a população negra e escrava para o regime de organização da vida e do trabalho. Os escravos libertos se tornaram responsáveis pela sua integração na sociedade de classe brasileira. Mesmo antes da abolição da escravidão, o regime

servil já estava em crise, devido a expansão urbana, a cessação do tráfico e as leis que restringiam, de vários modos, a reposição do trabalhador escravo.

Segundo Viana (2009), a acumulação primitiva de capital:

[...] produziu o modo de produção escravista colonial e o tráfico negreiro. A polêmica sobre os motivos da adoção do trabalho escravo dos negros africanos continua viva, mas podemos concordar com a tese de que [o] tipo de produção implantada nos países escravistas exigia uma grande quantidade de força de trabalho não encontrada nem no local de produção nem na Europa ocidental e daí a necessidade de buscá-la na África (VIANA, 2009, p. 26).

Saviani (2013) esclarece que a abolição, tida por quase todos como inevitável, foi programada pelas camadas dominantes brasileira. Começou com a proibição do tráfico negreiro, em 1850, seguiu com a Lei do Ventre Livre<sup>6</sup>, em 1871, teve continuidade com a Lei dos Sexagenários<sup>7</sup>, em 1885, e, finalmente, corroborou com a Lei Áurea<sup>8</sup>, em 1888.

Viana (2009) explica que, dessa maneira, a busca de trabalhadores escravos em países africanos se tornou uma prática no período de transição do capitalismo e expansão comercial e colonial. No entanto, tornou-se necessária também a criação de ideologias que justificassem a adoção do trabalho escravo africano. Os dominadores europeus não somente sentiram necessidade de justificar para si mesmos as condições subumanas e a exploração sistemática efetuada por eles sobre os escravos negros, como também procuram impor suas ideologias aos escravos para facilitar sua dominação. Para justificar a escravidão de africanos e o expansionismo colonial e imperialista, entre outros fatos históricos, os europeus promoviam o racismo e as ideologias racistas. Conforme Viana (2009), o racismo pode ser entendido como uma prática de discriminação racial. O racismo emerge a partir de relações raciais conflituosas, marcadas pela opressão de uma raça sobre outra. As relações raciais são relações instauradas entre as raças humanas e podem ser igualitárias ou se fundamentar na opressão. As relações raciais igualitárias colocam a questão racial como algo destituído de importância. Segundo Viana (2009), porém, no caso de relações raciais conflituosas, o desequilíbrio é expressão da discriminação racial e, junto dela, da ideologia racista.

<sup>6</sup> Lei Nº 2040 de 28.09.1871 - Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

<sup>7</sup> A Lei dos Sexagenários - Foi promulgada em 28 de setembro de 1885. Essa lei concedia liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade.

<sup>8</sup> Lei Nº 3.353/1888 - Art. 1.º - É declarada extinta desde a data dessa lei a escravidão no Brasil.

O racismo surge em um momento histórico preciso, o da ascensão e do desenvolvimento do capitalismo. A escravidão negra forneceu o elemento necessário para a emergência da ideologia racista e seu fundamento foi, no início, religioso e, posteriormente, racionalista com pretensões científicas. A ideologia racista também se fortaleceu e se expandiu em momentos de crise, pois, nesses momentos tornava-se interessante para a classe dominante criar um “inimigo imaginário” para desviar a atenção das verdadeiras determinações da crise. Assim, pode-se entender, conforme Viana, que o racismo não tem nenhum fundamento real, pois sua gênese se encontra nos conflitos sociais, nos interesses e nos sentimentos formados numa sociedade, baseada na divisão de classes sociais antagônicas e marcada pela opressão e por conflitos sociais variados.

Viana (2009, p. 27) explica que, em todas as sociedades em que houve o fim do trabalho escravo, como, por exemplo, no Brasil, a integração do negro nas sociedades pós-escravistas se deu da mesma forma: em uma situação subalterna e de marginalização social. As sociedades escravistas coloniais apresentavam o escravo negro como sendo a “base” da “pirâmide social” em nível de vida. Assim, as condições precárias de vida dos escravos negros, a principal classe explorada pelo modo de produção escravista colonial, quase não eram compartilhadas por outras camadas sociais.

As sociedades pós-escravistas alteraram, conforme Viana (2009), a forma da divisão de classes. No entanto, surgem novas relações de classes, que prolongam a relação entre classes sociais: aqueles que pertenciam às classes exploradas no modo de produção escravocrata tendem a pertencer às classes exploradas do novo modo de produção. Viana (2009) afirma que a divisão da sociedade em classes no escravismo colonial era, ao mesmo tempo, uma divisão racial, pois os escravos eram negros e os senhores de escravos eram brancos. Nas sociedades pós-escravistas, os negros deixam de pertencer a uma única classe e se dividem entre as diversas classes que compõem a sociedade capitalista. No entanto, em sua grande maioria, os negros passam a compor as classes exploradas nas sociedades capitalistas, tais como o proletariado e o camponês inato. Juntamente com os componentes brancos das classes exploradas, os trabalhadores negros formavam a “base da pirâmide social”: o modo de produção capitalista condiciona o conjunto das relações sociais e instaura uma verdadeira sociabilidade capitalista. Esta tem como

uma de suas principais características a competição social, expressa na busca de status, de ascensão social etc. (VIANA, 2009, p. 28).

Entende-se, então, que, nesse contexto, o branco da camada dominante conseguiu se proteger ou, até mesmo, melhorar sua posição econômica, social e política na sociedade brasileira. O imigrante, conforme Fernandes (2008), trocou sucessiva e estrategicamente de ocupações para a conquista de riquezas e prestígio social. Visto como a grande esperança nacional, ele representou a gente natural do trabalho livre. No entanto, o negro teve que disputar as oportunidades residuais, como componente marginal do sistema.

#### A sociedade brasileira

[...] largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e [às] ideias de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (FERNANDES, 2008, p. 35).

A condição de escravos tornou os sujeitos uma propriedade privada, sendo, muitas vezes, considerados como “socialmente mortos, tornando-se estrangeiros absolutos, isolados genealógicos, estranhos desenraizados, pré-políticos ou zambos, ingênuos conhecidos mais pelo que eram do que pelo que faziam” (BERLIN, 2006, p. 15). Os quadros dos censos da população brasileira do início do século XIX demonstram mudanças na população, especificadamente na concentração de negros nos grandes centros, em busca de melhores condições de vida, e na chegada de imigrantes ao Brasil.

No fundo de toda essa questão, está a natureza das reações dos negros e dos mulatos ao trabalho livre. Para o branco, que contratava os trabalhadores em termos puramente mercantis, o que contava era o rendimento do trabalho, a observância das cláusulas dos contratos e o nível de remuneração desse fator de produção. Para o negro e para o mulato, tudo isso era secundário, como meros atributos do homem que fosse livre para vender ou aplicar sua força de trabalho, o que adquiria caráter essencial, no cerne de suas avaliações, era a condição moral da pessoa e sua liberdade de vida nova na pátria decidirem como, quando e onde trabalhar. Enquanto o estrangeiro via o trabalho assalariado um simples meio para iniciar vida nova na pátria nova calculando se libertar dessa condição o mais depressa possível, o negro e o mulato convertiam-no em um fim em si e para si mesmo, como se nele e por ele provassem a dignidade e a liberdade da pessoa humana (FERNANDES, 2008, p. 16).

Desse modo, na competição econômica com os estrangeiros, o negro, que trabalhava com atividades relacionadas ao artesanato ou ao comércio, foi

gradativamente perdendo esse espaço, e ocupando-se de tarefas brutas e degradantes. O imigrante, por outro lado, foi recebido no Brasil como legítimo agente de trabalho livre e assalariado, e o negro, diante dessa situação, não teve muitas alternativas. Fernandes (2008) entende que a questão relacionada ao negro e ao trabalho livre também está relacionada a outros elementos, como dignidade e liberdade.

## 2.1 MOVIMENTO NEGRO

Das perspectivas e contextos apresentados, destaca-se que a condição imposta ao negro pela escravidão, não o impediu de manifestar-se de maneira contrária ao sistema. Assim, entende-se que os movimentos sociais negros têm relevância no processo de luta para a conquista da igualdade racial. E faz-se necessário refletir sobre essas questões tendo em vista a temática desse estudo. Primeiramente será proposto uma possível relação entre os movimentos sociais a análise do discurso de um dos sujeitos desse estudo.

Vera relata que foi orientada pela professora do estágio do Curso Normal a trabalhar a temática da escravidão dos africanos no Brasil de uma maneira preconceituosa. Ao ser orientada a seguir o texto presente no livro didático, Vera discordou com o que estava descrito sobre a escravidão no texto. Mesmo assim, teve de seguir as orientações do livro. Ela assim descreve o fato:

Isto aconteceu durante o estágio do magistério, quando a gente era orientada a trabalhar as datas comemorativas. Queriam que eu trabalhasse o “13 de Maio”. Eu disse que me recusava, que só trabalharia o “13 de Maio” da forma que eu queria, sem seguir a leitura do livro didático. A escola em que eu fiz estágio era uma escola particular, e os alunos tinham um livro didático obrigatoriamente. Eu deveria segui-lo, mas o texto para trabalhar essa data, não aceitei trabalhar. A minha orientadora disse que eu não deveria esquecer que eu estava sendo avaliada. O texto do “13 de Maio” **dizia que os negros aceitaram pacificamente a escravidão**. Dizia que os negros que não tinham habilidades para trabalhar na lavoura tinham trabalhos menos forçados na Casa Grande. Isso são coisas que eu não concordo, então me neguei a trabalhar 13 de Maio. Eu preparei um outro texto para a professora [orientadora], mas ela não aceitou... isso me magoou muito. Então, eu disse: não vou trabalhar, porque eu não vou passar para os alunos uma coisa em que eu não vou ser verdadeira. Então segui a sugestão dela: pedi aos alunos para lerem o texto do livro, realizarem a interpretação do texto, responderem as questões como tarefa de casa e entregarem; eu passaria um visto ou um ok, e não me manifestaria a respeito, se eu concordasse, se estava certo ou errado. Precisava não passar em branco a data na escola, porque eu tinha que passar pela coordenação pedagógica da escola e do curso de magistério (Vera - Grupo A).

Como se pode observar, o texto que a estudante Vera não queria trabalhar dizia que os escravos aceitaram o sistema escravocrata de maneira pacífica. No entanto, sabe-se que os africanos que trabalhavam no Brasil como escravos, se organizaram e realizaram diversos movimentos para romper com o sistema.

Em seu discurso percebe-se a relevância do diálogo sobre os movimentos sociais negros brasileiros enquanto conjunto de ações que visam à promoção de direitos de integração do negro na sociedade de classe e a efetiva democracia racial brasileira. Esse conjunto de ações articuladas de maneira coletiva sempre esteve presente na história do povo negro brasileiro, pois, desde a chegada dos primeiros escravos africanos ao Brasil, já se articulavam diversas manifestações e atitudes de resistência às condições do sistema servil brasileiro. Fugas em massa, suicídios planejados e compras de alforrias podem ser entendidas como parte das ações desse movimento negro. Os escravos que tentaram sobreviver nas péssimas condições de vida propostas pelo sistema escravagistas estavam tendo uma posição de resistência frente ao sistema injusto que foi-lhe designado. O movimento negro também se organizou de maneira institucionalizada através da criação de clubes e associações. A reflexão proposta sobre a história de alguns movimentos sociais negros institucionalizados brasileiros pretendeu pontuar suas contribuições no processo de integração do povo negro na sociedade.

Dutra (2012) explica que, em 1930, foi fundada a Frente Negra Brasileira (FNB), sob a liderança de José Correia Leite, que representou a primeira organização negra com abrangência nacional. A Frente Negra Brasileira visava às ações que objetivassem a integração do negro na sociedade de classes. Nessa instituição, eram oferecidos aos negros uma formação político-social, moral, cívica, musical, linguística e histórica. Conforme Dutra (2012), nesse período, já existia uma preocupação com ações de ingresso do povo negro, até então sem acesso, às instituições de ensino de nível superior.

Em 1944, é fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN) idealizado pelo estudioso Abdias Nascimento. Esse movimento social teve como objetivo principal proporcionar aos negros o protagonismo da sua história. As ações do movimento eram realizadas na área da educação e da arte.

Nesse mesmo período, no Rio Grande do Sul, os negros também se organizavam. Em Porto Alegre, foi criado a União dos Homens de Cor (UHC). Uma das principais ações do movimento foi a erradicação do analfabetismo do povo

negro gaúcho. Esse movimento prestou assistência social aos jovens estudantes negros, mantendo-os em cursos superiores através de diversos auxílios, como o fornecimento de alimentação, livros e roupas.

Dutra (2012) afirma que a partir de 1964, com o Estado Civil-Militar, as manifestações dos movimentos sociais em prol da democracia racial começaram a ser inviabilizadas no Brasil, pois o mito da democracia racial brasileira era promovido pelo Estado Civil-militar militar. Nesse período, os militantes negros foram perseguidos e diversas manifestações dos movimentos de igualdade racial foram reprimidas pelo Regime. No entanto, mesmo com as perseguições, em 1978, foi criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). O seu primeiro ato público foi um protesto, no dia 07 de julho de 1978. Ele teve como objetivo demonstrar a indignação coletiva frente à morte de um operário negro em um distrito policial. O ato também denunciou a discriminação de atletas negros que não podiam participar de determinados clubes. Na manifestação, participaram aproximadamente três mil pessoas. Tais movimentos denunciavam as condições impostas ao negro brasileiro, como, por exemplo, a violência policial, o desemprego, a superexploração e a marginalização da população negra. O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), nos anos de 1980, passou a ser denominado Movimento Negro Unificado. Esse movimento social negro objetivava:

Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação dos Movimentos Negros em movimentos de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; lutas pela introdução da História Africana e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

O Movimento Negro Unificado foi fundado pelos seguintes militantes: Flávio Carraça, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto Jamu Minka e Neuza Pereira. Movimentos como esse, segundo Dutra (2012), tinham como base as teorias marxistas, entendendo que a democracia racial seria alcançada no Brasil através da luta de classes, pois o sistema capitalista se beneficiava do racismo.

Através das ações dos movimentos sociais, várias políticas públicas, que visavam à democracia racial, foram conquistadas nos diversos âmbitos da sociedade. Pode-se destacar, dentre elas: a criação da data específica de



comemoração do Dia da Consciência Negra, proposta pelo poeta Oliveira Silveira, participante do grupo Palmares de Porto Alegre, em 1970. Essa organização defendia a substituição do dia 13 de maio pelo dia 20 de novembro (data da morte de Zumbi) como data de comemoração do Dia da Consciência Negra. Além disso, pode-se citar como exemplo de política pública conquistada: a Lei 10.639, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004); a Lei de cotas Raciais Para o Ensino Superior de número 12.711/2012; e o Decreto 7.824, que visa à reserva de vagas para a população negra e indígena nas universidades brasileiras, segundo Dutra (2012).

Partindo da concepção de que as ações de luta, trabalho e resistência dos movimentos sociais negros estavam presentes desde a chegada dos africanos escravizados no Brasil, entende-se que foi através dessas atitudes que o povo conquistou muitos espaços sociais, avançando no processo de sua integração na sociedade de classe. Esses movimentos coletivos de maneira organizada promoveram o acesso à educação da população marginalizada, o combate ao racismo e às ideologias racistas e a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira.

Viana (2009) entende que o movimento negro deve articular sua luta específica de promoção de igualdade racial à luta geral das classes exploradas anticapitalista. O autor afirma ser impossível superar o racismo sem a superação do capitalismo. Problematiza que a abolição do capitalismo não gera, automaticamente, a abolição do racismo. A superação do racismo só ocorrerá num quadro de transformações sociais que rompam com as relações raciais desiguais produzidas pelo modo de produção capitalista. A superação do capitalismo, conforme o autor, ocorre num processo complexo e contraditório que não elimina imediata e automaticamente as formas capitalistas de regularização das relações sociais, como a ideologia racista. Por esse motivo, torna-se necessário articular a estratégia específica do movimento negro com a estratégia global do movimento operário. Para que a construção de uma nova sociedade, baseada em relações raciais igualitárias, se concretize, é necessário romper com a reprodução do racismo no movimento operário e nos demais movimentos sociais.

Compreende-se, assim, que a organização negra, nas diretrizes apresentadas, deve buscar a realização de ações que objetivem a igualdade racial

no interior dos movimentos sociais. Para concluir, pensa-se que a razão de ser dos movimentos negros seja a promoção da igualdade social e racial.

## 2.2 INTEGRAÇÃO DA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE DE CLASSES

Nas perspectivas apresentadas, entende-se que o diálogo sobre a integração da mulher negra na sociedade brasileira contribui com esse estudo, pois o processo de sua integração nessa sociedade constitui-se de características diferentes se comparado ao processo de integração do homem negro. Esse texto apresentará dados referentes à mulher negra na área do trabalho.

No período da escravidão, as mulheres trabalhavam nas casas dos seus senhores, realizando trabalhos domésticos; também realizavam trabalhos relacionados ao comércio. Elas eram doceiras, artesãs, quitandeiras e vendedoras. Após o período da escravidão, essas mulheres continuaram realizando os mesmos trabalhos.

Conforme Dutra (2012), com a chegada dos imigrantes, vistos como trabalhadores legítimos, a competição por espaço de trabalho ficou muito difícil. Aos libertos sobraram os “serviços de negros”, geralmente mal remunerados e degradantes, trabalhos que, por outro lado, o imigrante não aceitava realizar.

Segundo Fernandes (2008), à mulher negra coube o trabalho doméstico. Elas começavam desde muito cedo a trabalhar em casas de família. Quando não conseguiam esses trabalhos, recorriam à mendicância ou à prostituição. A mulher negra mãe geralmente precisava sair de casa para trabalhar, abandonando os filhos a própria sorte. Mesmo nessa precária condição de vida, muitas vezes, a mulher se tornava a única responsável pelo sustento familiar.

Maria, relata da seguinte forma o motivo que a levou escolher cursar o Normal no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria no ano de 1964:

Eu fiz o magistério por questões sócio-econômicas mesmo... Porque era um curso profissionalizante em que rapidamente você se formava e poderia trabalhar e contribuir financeiramente com a família. Eu tinha uma prima que já era professora e que era o modelo da família, era nossa referência. Nosso espelho era Rita Matilde. Além disso, tinha uma questão muito importante, que me marcou muito. Minha mãe era lavadeira e eu, quando pequena, fui entregar roupa com ela e uma senhora a humilhou muito, minha mãe chorou muito por causa dessa situação. Quando nós saímos dali, eu disse a ela, chorando, que, quando eu crescesse, não seria lavadeira, eu queria ser professora. Eu devia ter uns 6 ou 7 anos de idade nesse momento. Minha mãe disse que eu devia ser professora sim! Ela começou a me estimular a ser professora... E essa foi a opção para não ser lavadeira.

Então eu cresci com o objetivo de ser professora, eu queria ser professora, porque eu não ia ser lavadeira, não ia sofrer as humilhações que eu via minha mãe sofrer (Maria - Grupo A).

Através da análise do discurso dela, compreende-se que desde muito cedo a mulher negra já percebe as dificuldades que o negro encontra para se inserir de maneira igualitária na sociedade classes. A escolha de ser professora para Maria é vista como uma opção para não ser lavadeira, para não ser humilhada e explorada.

Uma pesquisa, realizada pelo IBGE em 2006, apresenta dados sobre o perfil dos empregados domésticos e demonstra que a maioria dos trabalhadores domésticos no Brasil são mulheres negras.

Segundo esses dados, os trabalhadores domésticos se caracterizam pela predominância de mulheres (94,3%) e de pretos e pardos (61,8%). O serviço doméstico remunerado é considerado uma das formas de integração no mercado de trabalho mais precárias pelos seus baixos índices de formalização e seus reduzidos níveis de rendimentos. As tabelas abaixo apresentam os dados do perfil dos trabalhadores domésticos segundo as características sexo e cor das regiões metropolitanas. Destaca-se que a média de mulheres no trabalho doméstico é de 94,3%, porcentagem muito superior à média dos trabalhadores domésticos homens, que é de 5,7%, conforme a tabela 3.

Tabela 3— Distribuição dos trabalhadores Domésticos, por regiões metropolitanas, segundo o sexo – março de 2006

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Homem	5,7	5,1	6,9	5,4	6,3	5,4	5,0
Mulher	94,3	94,9	93,1	94,6	93,7	94,6	95,0

Fonte: IBGE (2006).

Destaca-se ainda que a maioria dos trabalhadores domésticos seja negro ou pardo, segundo a média das regiões metropolitanas apresentada pelo estudo, que é de 61,8%, conforme a tabela 4. Percebe-se, então, que existe um perfil do trabalhador doméstico, que é, em sua maioria, a mulher negra ou parda.

Tabela 4– Distribuição dos trabalhadores domésticos, por regiões metropolitanas, segundo a cor – março de 2006

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Branco	38,0	19,8	7,9	24,4	31,2	49,0	77,5
Pretos/pardos	61,8	79,9	91,9	75,5	68,8	50,7	22,3
Outros	0,2	0,3	0,2	0,1	0,0	0,3	0,3

Fonte: IBGE (2006).

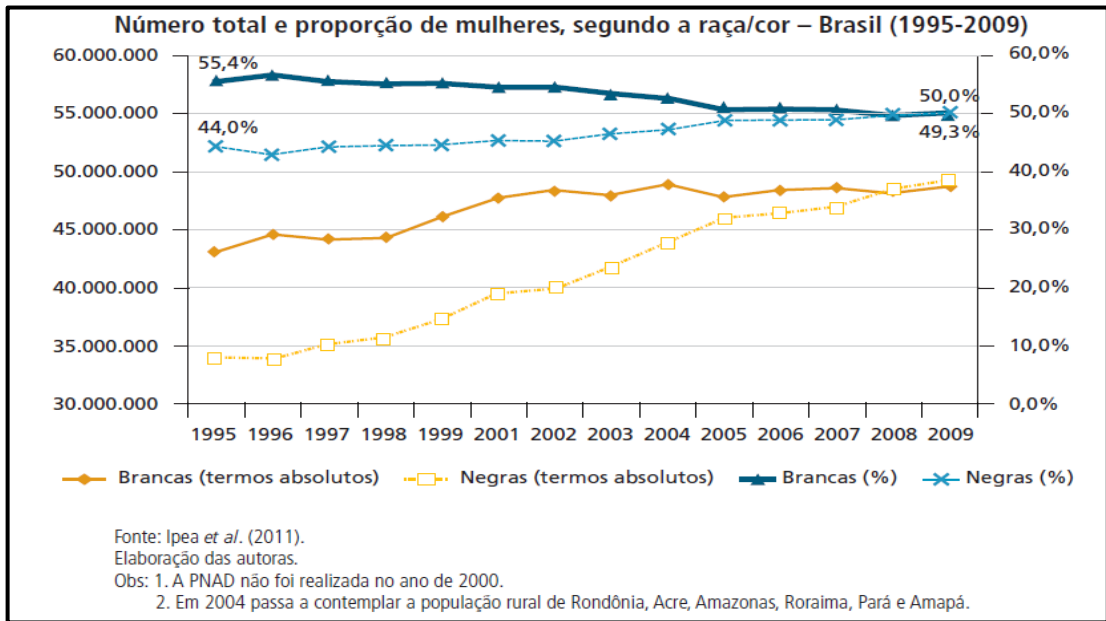
Dessas considerações, entende-se que os dados apresentados demonstram e denunciam o lento e o difícil processo de integração do negro na sociedade de classe. Constata-se que as mudanças no perfil dos trabalhadores explorados pouco se alterou ao longo dos anos. Destaca-se que, mesmo após a escravidão, os negros continuaram trabalhando em atividades muito parecidas ou iguais as que ocupavam quando eram escravos. Freitas (1994) afirma que os sujeitos da classe trabalhadora transitam por caminhos pré-estabelecidos que os levam a determinados trabalhos que, na maioria das vezes, são menos valorizados.

Por fim, destaca-se que os discursos das normalistas negras que participaram deste estudo, confirmam os dados apresentados, pois elas relataram que, no decorrer do Curso Normal, tiveram que realizar trabalhos domésticos para conseguirem ajudar financeiramente sua família e para conseguirem se sustentar durante o Curso. Maria relata que realizava o trabalho doméstico para comprar o material exigido pelas professoras do Curso e que, no período do Curso, era comum as estudantes negras, realizarem trabalharem domésticos.

### **2.2.1 Trabalho e educação: característica da mulher negra brasileira**

Segundo o IPEA (2012), as mulheres negras respondiam por cerca de um quarto da população brasileira, somando aproximadamente 50 milhões de mulheres negras em uma população total de cerca de 200 milhões de brasileiros (as). A proporção de mulheres segundo a cor pode ser identificada no Gráfico 2.

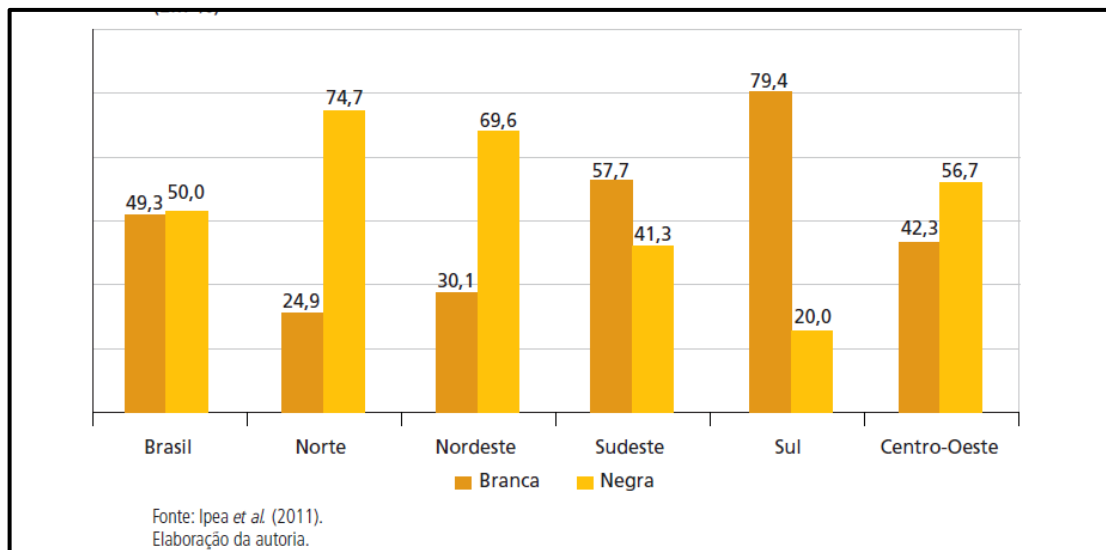
Gráfico 2– Número total e proporção de mulheres, segundo a raça/cor (BRASIL, 1995-2009)



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014).

As regiões brasileiras que apresentam maior quantidade de mulheres negras são a região norte, com 74,7%, e nordeste, com 69,6%. A região que tem menor quantidade de mulheres negras – em relação às mulheres brancas - é a região sul, que apresenta 20%, de acordo com o Gráfico 3.

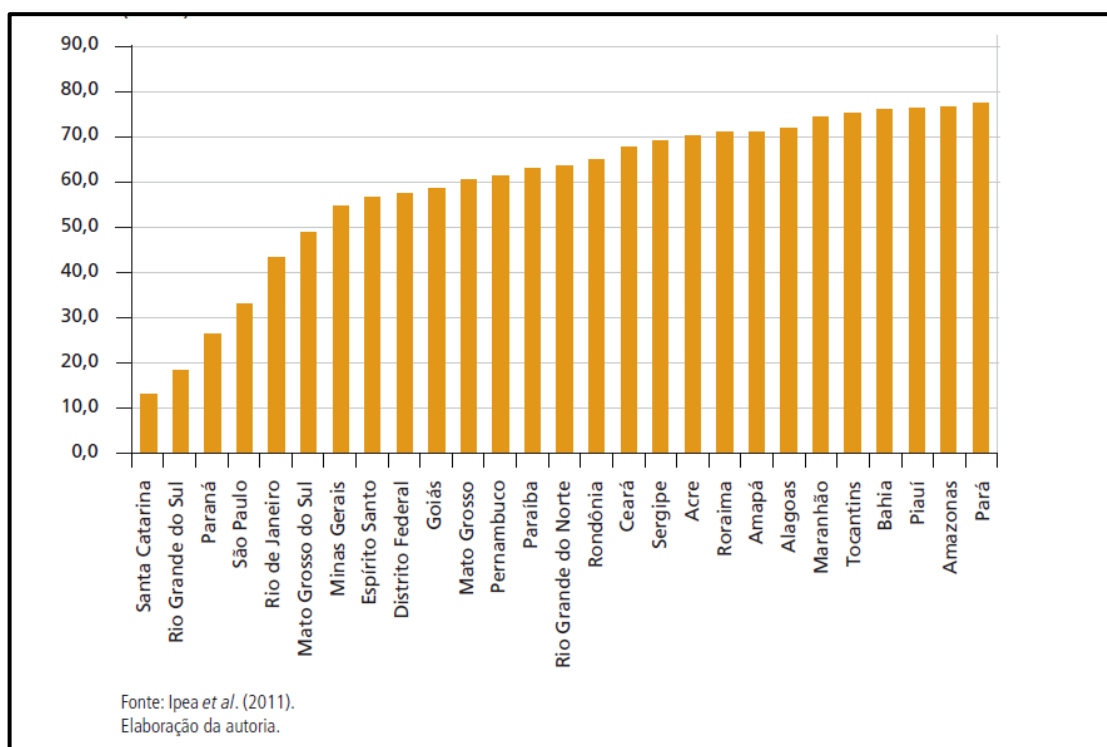
Gráfico 3 – Distribuição de mulheres, segundo a raça/cor (BRASIL,2009)



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014).

O Estado com maior quantidade de mulheres negras é o Pará. O Estado com menos mulheres negras é Santa Catarina. Como o presente estudo foi realizado no Estado do Rio Grande do Sul, é necessário destacar-se o dado que corresponde à quantidade de mulheres negras nesse estado, que apresenta maior quantidade de mulheres negras apenas em relação a Santa Catarina. Os dados quantitativos demonstram que existe uma quantidade expressiva de mulheres negras no Brasil, e que esses sujeitos são invisíveis na área social, política e educacional. Esses dados - assim como outros relacionados à educação e ao trabalho da mulher negra - foram divulgados no texto intitulado “Dossiê Mulheres Negras: Retrato das Condições de Vida das Mulheres Negras no Brasil” realizado pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) e com a ONU Mulheres. Esse Dossiê tem a intenção de divulgar dados de 2013 sobre o perfil das mulheres negras brasileiras.

Gráfico 4 – Proporção de mulheres negras na população feminina (BRASIL, 2009)



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014).

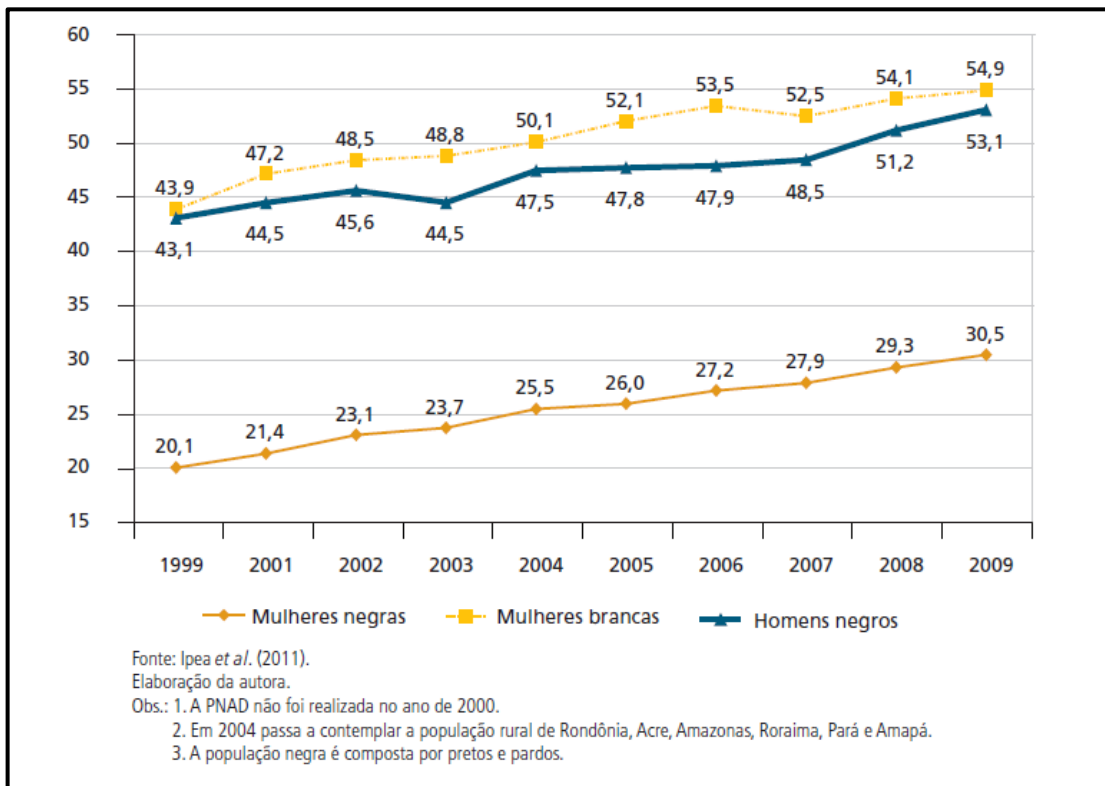
Os dados apresentados no Dossiê dimensionam as desigualdades que ainda existem entre homens e mulheres, negros e brancos em relação às seguintes áreas sociais e econômicas: saúde, trabalho e educação. Apesar dos avanços ligados ao acesso das mulheres negras à educação e ao mundo do trabalho, percebe-se que elas ainda estão em posições desiguais se comparadas às mulheres brancas e/ou aos homens brancos e negros. As mulheres negras fazem parte da base da pirâmide social. Silva (2009), entende que as discriminações de raça e gênero produzem efeitos imbricados, ainda que diversos, promovendo experiências distintas na condição de classe e, no caso, na vivência da pobreza. Neste sentido, são as mulheres negras que vivenciam essas duas experiências, sempre identificadas como ocupantes permanentes da base da hierarquia social.

Observa-se nitidamente um contraste frente aos dados sobre educação. Mesmo sendo mais escolarizadas que os homens, as mulheres brancas e negras têm salários inferiores aos dos homens de seu grupo de cor. Com isto, infere-se que, mesmo alcançando significativos avanços educacionais para a população negra, ainda há fortes desigualdades, especialmente se comparado ao grupo masculino. Observou-se, também, que as desigualdades de rendimentos apresentam um forte viés de gênero. Mesmo com importantes avanços educacionais, há fortes segmentações no mercado de trabalho que diminuem significativamente o retorno do investimento em educação para as mulheres, especialmente as negras.

A participação das mulheres na renda do domicílio é inferior à dos homens e provém majoritariamente do trabalho. Nesse campo, além de as mulheres apresentarem menores taxas de participação, a desigualdade na distribuição dos rendimentos traz, de forma acentuada, a marca da desigualdade de gênero.

A herança das piores condições socioeconômicas, bem como padrões culturais e valorativos que designam determinados papéis aos sujeitos, continuam a operar nos processos de estratificação, em que negros e mulheres são alocados em posições subalternas. Mesmo os avanços educacionais não são suficientes para eliminar os padrões de desigualdades, categoriais que produzem espaços de poder e posições de altos status. O grupo mais desfavorecido, nesses processos, é o das mulheres negras.

Gráfico 5 – Rendimento médio mensal de todas as fontes da população de 10 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça, em relação ao homem branco (BRASIL, 1999-2009)



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA(2014).

Comparando-se o total das rendas, as desigualdades se pronunciam. Ainda que as disparidades tenham sofrido redução nos últimos anos, a renda das mulheres negras não chega nem à metade daquela auferida pelos homens brancos e corresponde a cerca de 56% dos rendimentos das mulheres brancas. Analisando apenas os rendimentos do trabalho, a renda das mulheres brancas, é maior que a dos homens negros, em parte devido ao maior nível de escolaridade daquele grupo, superior até mesmo aos homens brancos. No entanto, a maior escolaridade das mulheres, em geral, não se converte, necessariamente, em vantagem na remuneração do trabalho, o que é claramente demonstrado quando os dados sobre rendimentos são controlados por escolaridade.



Tabela 5 – População ocupada, segundo categorias selecionadas, por sexo e cor ou raça (BRASIL, 2009)

	Homens brancos	Homens negros	Mulheres brancas	Mulheres negras
Taxa de participação <sup>1</sup> (%)	80,6	82,5	58,5	59,2
Taxa de desocupação <sup>1</sup> (%)	5,3	6,6	9,2	12,5
Distribuição da população ocupada <sup>1</sup>	27,6	29,6	22,1	20,7
Posição na ocupação	100,0	100,0	100,0	100,0
Funcionário público/militar	6,0	5,1	10,9	8,5
Empregado com carteira assinada	42,7	36,9	35,4	24,8
Empregado sem carteira assinada	15,1	22,5	12,1	13,3
Conta própria	23,3	24,9	15,6	16,8
Empregador	7,9	3,5	3,8	1,4
Empregado doméstico	0,8	1,1	12,5	21,6
Outros <sup>2</sup>	4,2	6,0	9,7	13,5
Distribuição da população ocupada <sup>1</sup> por setor de atividade	100,0	100,0	100,0	100,0
Administração pública	5,8	5,3	5,3	4,3
Agrícola	15,4	23,8	9,3	14,8
Comércio	19,8	17,1	17,8	15,7
Indústria	18,4	14,5	14,2	11,1
Construção civil	10,4	15,1	0,6	0,4
Serviços auxiliares <sup>3</sup>	11,1	9,9	6,3	6,4
Serviços sociais <sup>4</sup>	5,6	4,3	31,8	36,0
Outras atividades <sup>5</sup>	13,5	10,1	14,7	11,2
Distribuição da população em situação de trabalho infantil (%)	18,6	48,6	9,6	23,2
Distribuição da população ocupada <sup>1</sup> por faixa de anos de estudo <sup>6</sup>				
Menos de 1 ano	5,3	12,5	3,6	9,3
1 a 4 anos	17,1	23,4	13,4	19,4
5 a 8 anos	22,1	25,9	17,5	22,7

(Continua)

<sup>13.</sup> Outra variável que explica a desigualdade, embora não descaracterize a discriminação racial, é a influência da maior participação relativa da população negra em regiões com menor renda média (Ipea, 2009).

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014).

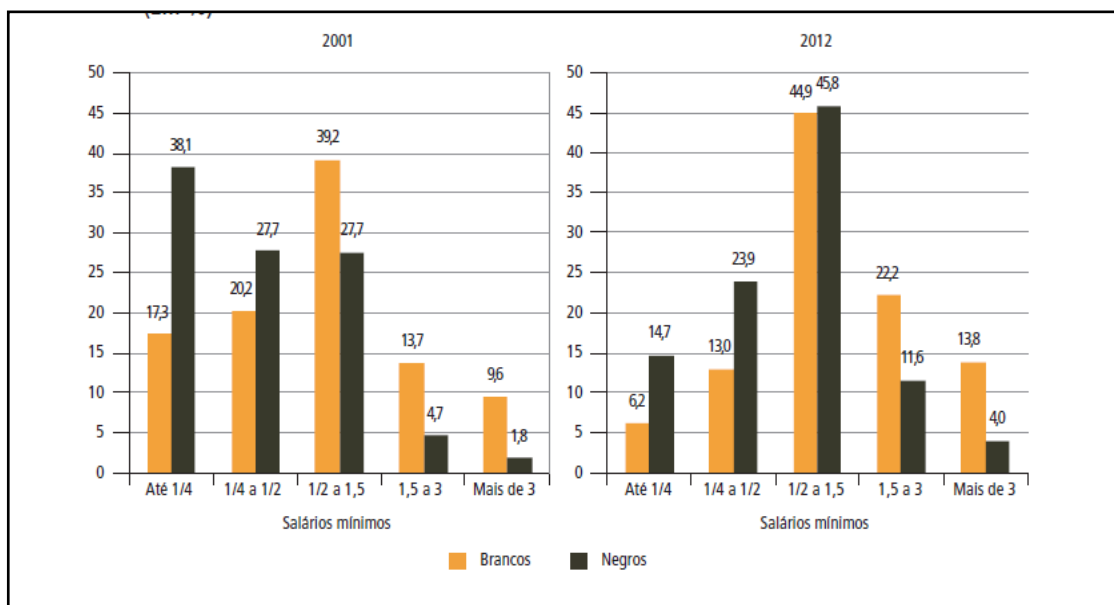
Conforme IPEA (2014), as mulheres apresentam menor participação no mercado de trabalho e são as que mais se encontram em situação de desemprego (Tabela 4). A maioria das mulheres negras trabalha em áreas que apresentam relações com os serviços sociais, que incluem: o trabalho doméstico, a área da saúde e a da educação. É possível constatar também que cerca de 13% das

mulheres negras são consideradas ocupadas, pois exercem atividades para o próprio consumo ou sem remuneração.

### 2.2.2 Situação da população negra brasileira atual

Em 2012, o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) empreenderam uma pesquisa sob o título: “Situação social da população negra por estado: indicadores de situação social da população negra segundo as condições de vida e trabalho no Brasil”. O trabalho teve a intenção de promover discussões sobre as condições de integração econômica e social do povo negro no Brasil. Os dados apresentados na pesquisa expressam também a desigualdade racial que existe no país. No entanto, destaca-se a situação do negro em relação à área econômica e educacional, Cujos dados são os seguintes:

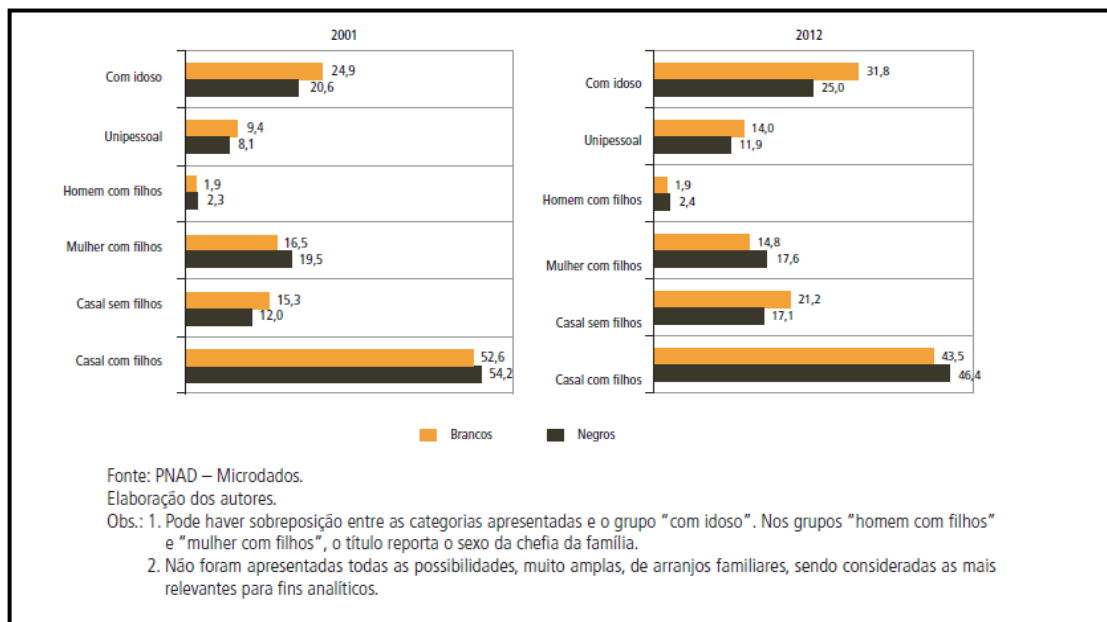
Gráfico 6– População por faixas de renda mensal per capita familiar (RPCF) em múltiplos do salário mínimo de setembro de 2012, segundo cor ou raça (BRASIL, 2001-2012)



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014).

Ao analisar-se o Gráfico 6, percebe-se que os negros possuem nível de renda per capita familiar menor que os brancos. No entanto, os negros não estão mais concentrados majoritariamente entre os mais pobres, o que apresenta um avanço na redução da pobreza e da desigualdade.

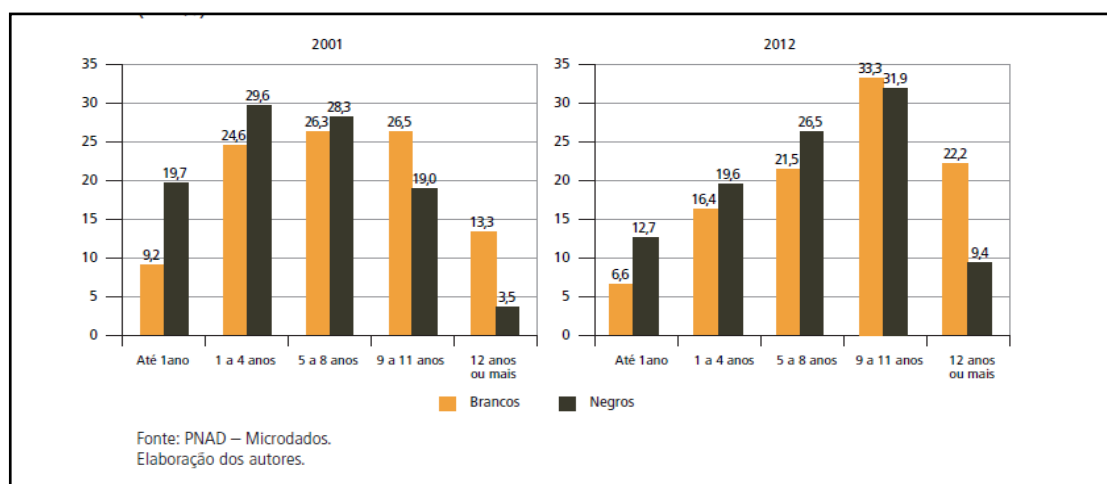
Gráfico7 – Famílias segundo alguns perfis familiares selecionados, por cor ou raça (BRASIL, 2001-2012)



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014).

Os dados do Gráfico 8 demonstram que entre 2001 e 2012, em ambos os grupos raciais, diminuiu a proporção das famílias com filhos, especialmente aquelas chefiadas por mulheres.

Gráfico8 – População com 15 anos de idade ou mais, segundo cor ou raça e faixa de anos de estudo concluídos (BRASIL, 2001-2012)

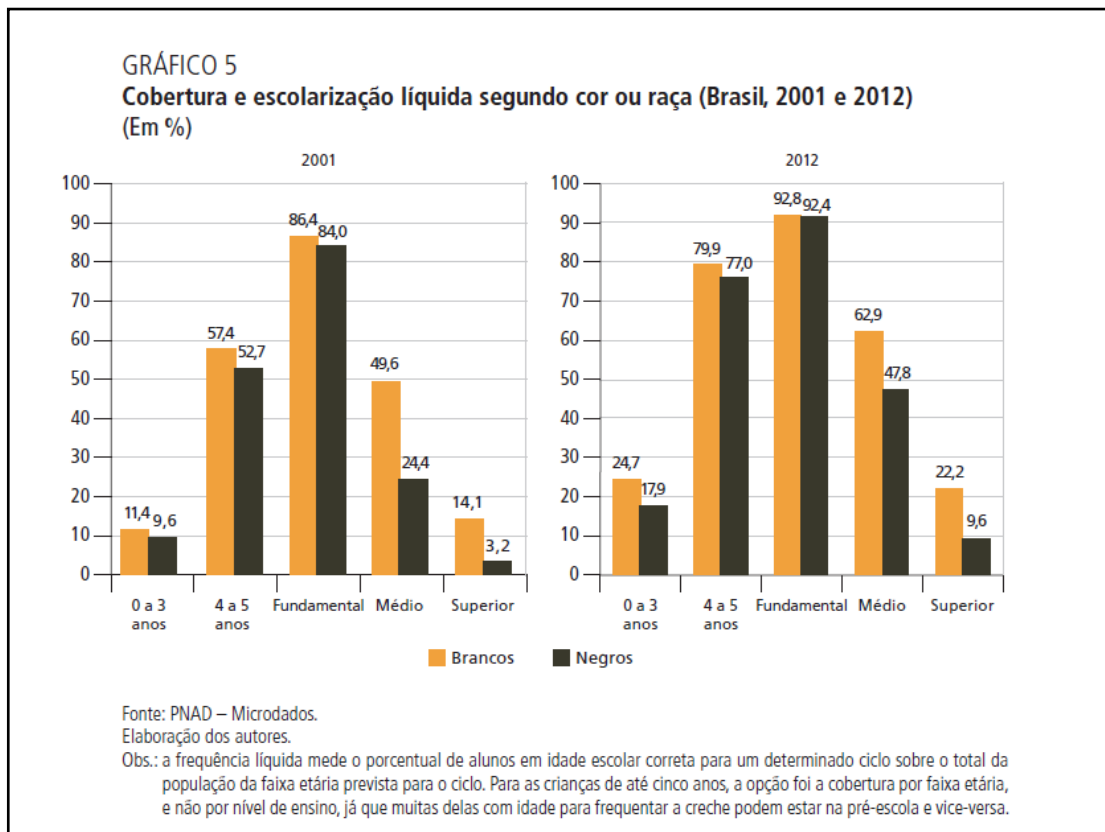


Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014).

Ao comparar-se a escolaridade de brancos e negros, medida pela quantidade de anos de estudo efetivamente concluídos, percebe-se que houve queda nas

desigualdades, conforme apontam os dados do Gráfico 9. No que se refere à escolarização, as desigualdades entre brancos e negros estão relacionadas a múltiplos fatores, tais como renda familiar e acesso a bens públicos.

Gráfico 9 – Cobertura e escolarização líquida segundo cor ou raça (BRASIL, 2001-2012)

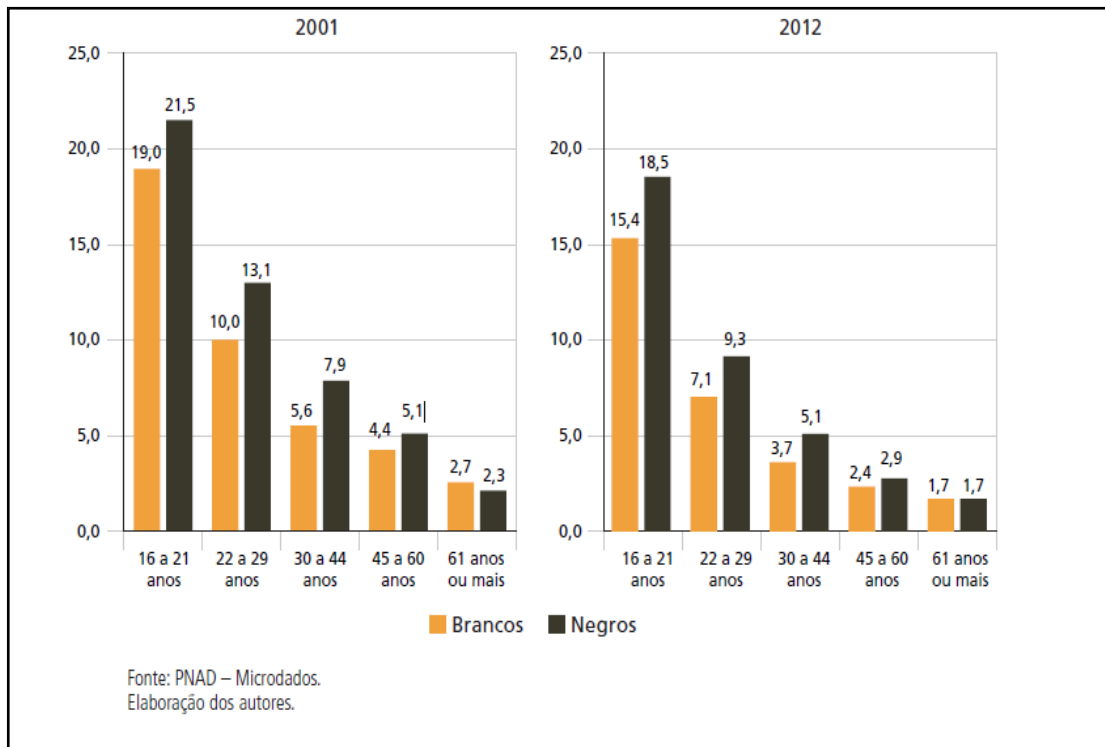


Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014).

Os dados do gráfico 9 revelam que as taxas de escolarização de negros são significativamente inferiores às de brancos nos ensinos médio e superior. O mesmo se verifica na faixa de até cinco anos de idade. Entretanto, nos ensinos médio e superior, a desigualdade entre brancos e negros sofreu relevante redução no período analisado. No ensino médio, por exemplo, a frequência líquida dos jovens negros era metade daquela apresentada pelos brancos; uma década depois essa diferença passou a ser de três quartos. As taxas de escolarização do ensino fundamental praticamente se igualaram em 2012. Ainda que declinantes, os diferenciais de frequência escolar ainda influenciam negativamente as oportunidades de integração posterior da população negra no mercado de trabalho (IPEA, 2012).

Por compreender-se que o trabalho é “uma atividade através da qual o ser humano encontra um lugar social e, nele, se sente pertencendo” (MARX, 1968, p. 50), é indispensável considerar a situação do negro em relação ao trabalho.

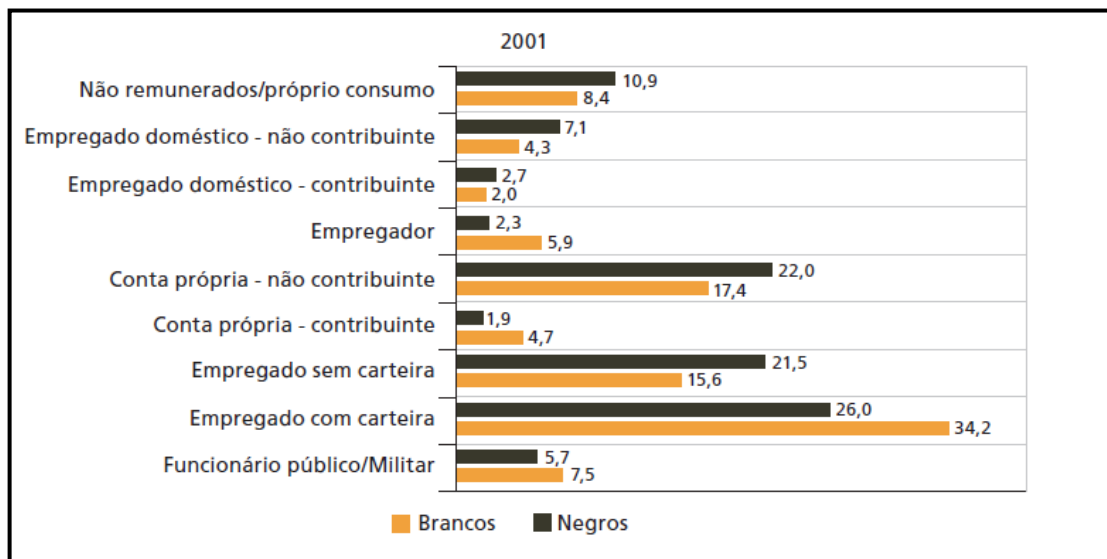
Gráfico10 – Trabalhadores desocupados segundo cor ou raça (BRASIL, 2001-2012)



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada - IPEA (2014).

O Gráfico 10 apresenta as taxas de trabalhadores brancos e negros desocupados em 2001 e em 2012. Nele, é revelada uma importante redução da proporção de desocupados em todas as faixas etárias. Nos dois momentos do tempo analisados, as desocupações reduzem à medida que aumenta a idade do trabalhador, e essa redução é mais acentuada a partir dos trinta anos. A juventude negra, por sua vez, tem dificuldade para encontrar trabalho por causa da baixa escolaridade e devido ao racismo, que resiste em muitas instituições (IPEA, 2012).

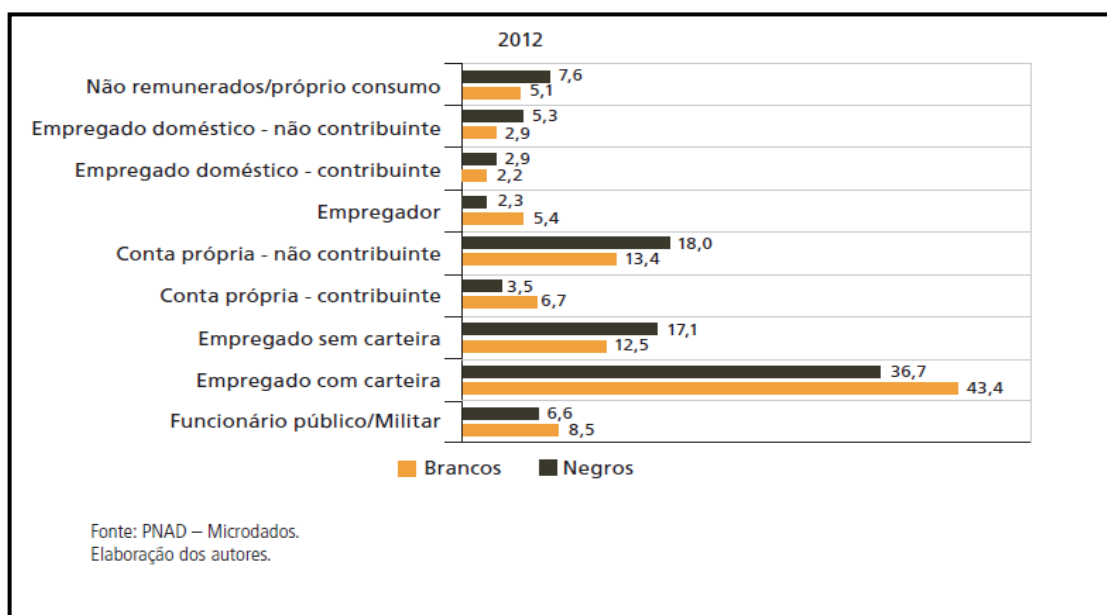
Gráfico 11– Distribuição da população com 16 anos de idade ou mais, segundo a posição na ocupação por cor ou raça (BRASIL, 2001)



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada - IPEA (2014).

Os Gráficos 12 e 14 apresentam uma relativa igualdade na distribuição de trabalhadores negros e brancos como funcionário público e empregado com carteira. Por sua vez, a presença de negros é superior como empregado sem carteira, empregado doméstico, conta própria não contribuinte, não remunerado e trabalhador para próprio consumo.

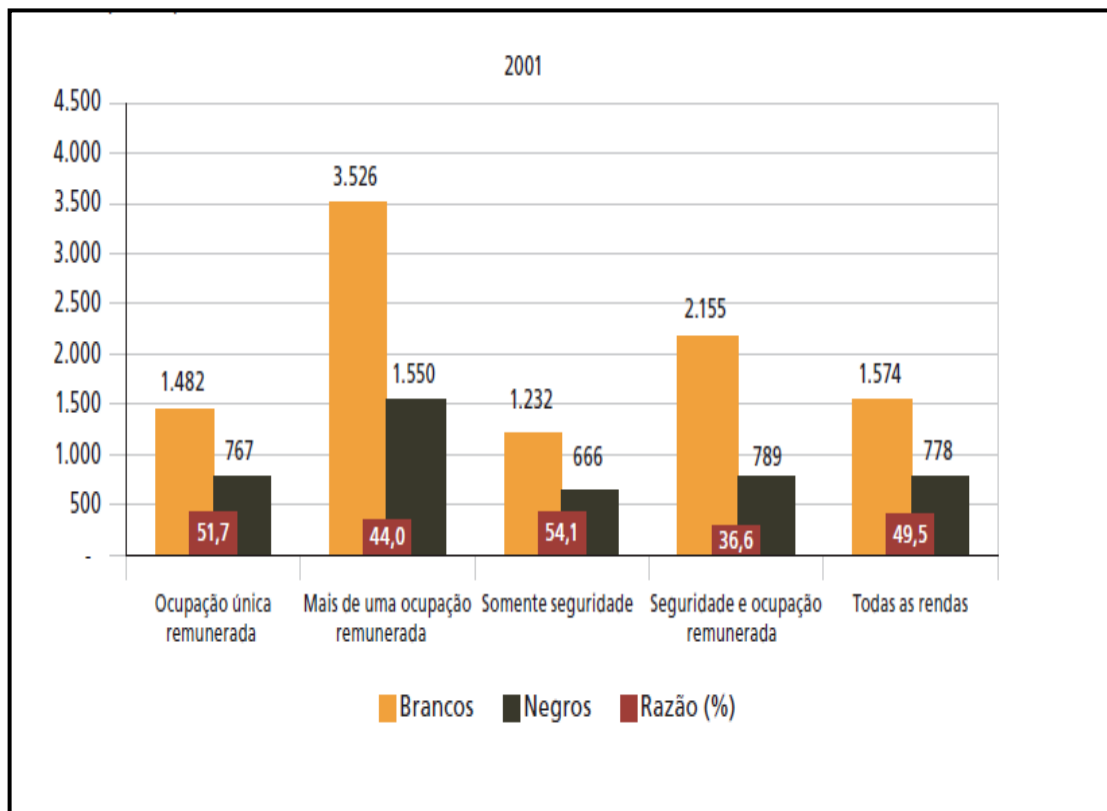
Gráfico 12– Distribuição da população com 16 anos de idade ou mais segunda a posição na ocupação por cor ou raça (BRASIL, 2012)



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014).

Os trabalhadores brancos apresentam maior concentração na atividade de empregador: 5,4% dos brancos ocupados estão nessa categoria, enquanto apenas 2,3% dos negros ocupados se dedicam a essa atividade. Nos anos em análise, observa-se uma mudança positiva para os dois grupos (IPEA, 2014).

Gráfico13 –Rendimento da população com 16 anos de idade ou mais segundo as fontes de rendimento e razão da desigualdade, por cor ou raça (BRASIL, 2001-2012)



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014).

Conforme revela o Gráfico 13, no Brasil a população negra tem rendimentos menores do que a população branca em todas as situações que envolvem rendimentos auferidos por ocupação ou seguridade social, sem incluir os ganhos de capital. Em 2012, o valor obtido pelos negros nunca foi superior a 62,9% do que é pago aos brancos, como é o caso dos que têm rendimentos provenientes de uma única ocupação.

Assim como nos indicadores analisados anteriormente, também com os rendimentos se observa uma melhoria geral entre 2001 e 2012, inclusive com maior avanço na renda da população negra, mas que, no entanto, é insuficiente para

eliminar as desigualdades. Por fim, constata-se através da análise dos dados referentes à situação do negro na sociedade brasileira que houve uma redução da desigualdade racial no Brasil, no entanto ainda há muito a ser conquistado em relação à integração do negro na sociedade de classes de maneira igualitária.



### 3 TRABALHO PEDAGÓGICO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Inicialmente, pretende-se, através do presente capítulo, propor algumas reflexões sobre os seguintes temas: o trabalho, o trabalho dos professores, o trabalho pedagógico e as possíveis relações entre o trabalho pedagógico com as questões raciais. A fim de entender essa categoria do estudo, propõe-se primeiramente compreender os seguintes conceitos: trabalho e trabalho pedagógico.

Saviani (2011) entende que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Portanto a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Sendo assim, esse fenômeno é o que diferencia o homem dos outros seres vivos. Saviani (2011) explica ainda que o homem necessita produzir sua própria existência, pois ele adapta a natureza a si e a transforma através do trabalho. Nessa perspectiva, Saviani esclarece que:

[...] o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2011, p. 11).

Trabalho pode ser entendido como “uma atividade através da qual o ser humano encontra um lugar social e, nele, se sente pertencendo” (MARX, 1968, p. 50). O trabalho também é “indispensável à existência do homem qualquer que sejam as formas de sociedade, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 1968). Entende-se, então, que

[...] [o] trabalho na vida humana não é somente o fato de ser, mas sim, a maneira de interferir na natureza, gerando o necessário para sua existência. É através do trabalho que o ser humano pode se auto-produzir, tornar-se cada vez mais humano, entender-se e ampliar suas possibilidades (FERREIRA, 2008, p. 111).

Compreende-se que o “trabalho é uma necessidade que medeia o metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, o da própria vida humana” (TAFFAREL, 2010, p. 4). Assim, o processo de trabalho torna-se uma condição da

existência humana. Ele é comum a todas as formas de sociedade, no entanto, torna-se diferenciado pelas relações que são estabelecidas. Nessas perspectivas, Freitas (1994) entende que, de acordo com o contexto histórico, o trabalho recebe características particulares, segundo o modo de produção da vida dos sujeitos. Em consideração a isso, o autor afirma que:

No presente momento histórico o trabalho define-se pelo seu caráter assalariado (alienado). Isso significa que o homem vende sua força de trabalho a outro que possui os meios de produção, que possui o capital, por determinada quantia. No presente momento, por tanto, o trabalho esta em antagonismo com capital, no sentido de que é a partir do trabalho, que o capital se valoriza cada vez mais, através da exploração da força de trabalho contratada (FREITAS, 1994, p. 94).

A educação também é um fenômeno próprio dos seres humanos, o que significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência para o processo de trabalho, conforme Saviani (2011). Os professores, ao realizarem seu ofício, estão aprendendo a pensar sobre a profissão. O pensar sobre a profissão implica “transcender ao dado, ao pronto, sem ater-se à reprodução tão somente. Assim, vai elaborando a aula, sua efetiva criação” (FERREIRA, 2008, p. 110). A reflexão sobre o conceito de pedagogia também é pertinente retomar Saviani (2011) que a define como “o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano” (2011, p. 67). A pedagogia escolar está, pois, relacionada a questão do conhecimento sistematizado, elaborado e metódico. A escola tem a função de possibilitar aos sujeitos a produção desses conhecimentos. Para isso, ela precisa “organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2011, p. 67). A questão central da pedagogia escolar não são os conteúdos, mas a produção das relações sociais e da sua sistematização.

Com base nesses pressupostos, Ferreira (2008) expõe que o trabalho dos professores pode ser compreendido como uma:

[...] ação humana em relação à natureza humana, ao desejo humano de aprender, de descobrir, de interferir no meio onde vive. Esses profissionais da educação são sujeitos que avaliam, planejam, produzem, participam nesse processo, promovendo espaços e oportunidades para que os estudantes possam produzir conhecimentos, tendo como ambiente a linguagem (2008, p. 112).

Dessa perspectiva, concebe-se que “o resultado do trabalho pedagógico, consolida-se na aula e seu resultado é a produção de conhecimento” (FERREIRA, 2008, p. 113). Ferreira entende a aula como:

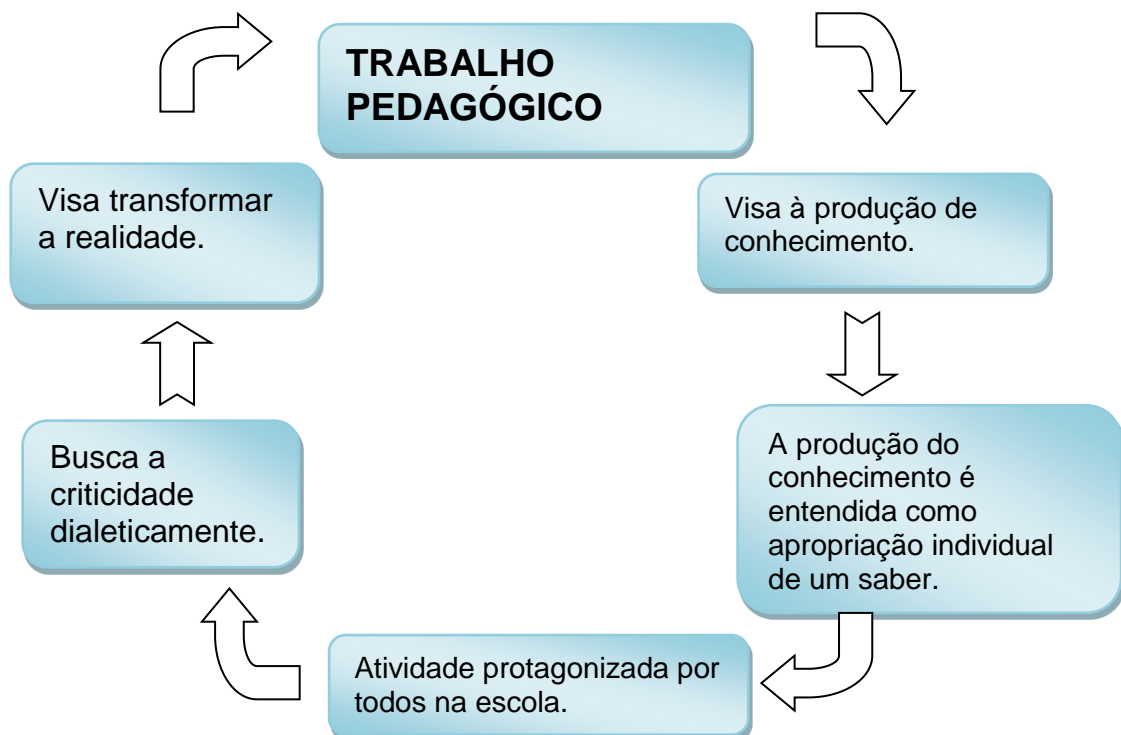
[...] uma ação por meio da linguagem, em relação aos outros, implicando em aspectos decisivos: o tom de voz, a seleção das palavras, das linguagens, a lógica, a argumentação, o olhar, entre tantos outros aspectos. Principia e evolui em torno de saberes organizados em discurso, amalgamando historicidade e subjetividade para produzir conhecimentos. Enfim, a aula é um espaço tempo para diálogo entre seres, entre saberes, oportunizando a superação da transmissão, buscando a criticidade, a criação, em processos individuais e coletivos, dialeticamente possibilitados (2008, p. 111).

Sobre a finalidade do trabalho pedagógico, Freitas (1994) também explica que é a produção de conhecimento, e ele não necessita ser original:

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), através do trabalho com valor social (não do trabalho de faz-de-conta, artificial) a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida a prática, num circuito indissociável e interminável de apropriação (FREITAS, 1994, p. 96).

O conhecimento produzido pelo trabalho pedagógico deve visar à mudança da realidade dos sujeitos. Freitas (1994) pontua que o trabalho pedagógico deva ser útil, vivo, coletivo, produtor de conhecimento e transformador da realidade dos sujeitos; sendo assim, o mesmo subverte as bases curriculares da escola capitalista: “O trabalho passa a ser elemento mediador fundamental” (FREITAS, 1994, p. 97).

Figura 9 – Síntese sobre o conceito de Trabalho Pedagógico



O trabalho dos professores pode ser denominado de “gestão do pedagógico, um processo que envolve todos, mas consubstancia-se na aula, espaço-tempo do trabalho dos profissionais da educação” (FERREIRA, 2008, p. 102). No entanto, “a organização do trabalho pedagógico sobre o impacto de uma sociedade organizada com referências na propriedade privada dos meios de produção, cuja base é o trabalho assalariado, alienado (FREITAS, 1994, p. 109).

Os professores são sujeitos da ação pedagógica, sobretudo, na aula, evento onde se dá a produção do conhecimento dos sujeitos, objetivo do trabalho realizado pelos professores. Entende-se produção do conhecimento como a apropriação individual de um saber. Ao interagirem em aula, através da linguagem, apropriam-se dos saberes, tornando-os, por complexos processos cognitivos, conhecimentos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. Produzir, então, não quer dizer, nesta perspectiva, inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer. Em termos de opções teórico-metodológicas, proponho pensar o trabalho como uma atividade sócio-histórica, na qual os seres humanos produzem não somente suas condições materiais de vida, mas estabelecem relações sociais e dimensionam sua trajetória (FERREIRA, 2008, p. 105).

Segundo Frizzo (2012), o trabalho pedagógico realizado na escola pelos diversos sujeitos que a compõem – professores, equipe diretiva, estudantes – está articulado à estrutura sócio-política, aos processos pedagógicos, à concepção de educação e à matriz formativa que estabelece cada sistema escolar. O trabalho pedagógico pode ser realizados por todos os sujeitos da escola, uma vez que é um trabalho coletivo e democratizante. O trabalho pedagógico pode ser “protagonizado por todos na escola, desde que haja condições de democratização dos processos, incluindo desafios e possibilidades para a gestão do pedagógico como prática emancipadora dos sujeitos da escola” (FERREIRA, 2008, p. 105).

Entende-se trabalho coletivo como responsabilidade coletiva do trabalho. Sobre o trabalho coletivo, Pistrak explica que:

O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade. As crianças e também os homens em geral formam um coletivo quando estão unidos por determinados interesses, dos quais tem consciência e que lhes são próximos (PISTRAK, 2000, p. 177).

As duas concepções de trabalho pedagógico, tanto a de Ferreira (2008) como a de Frizzo (2012), consideram relevantes as ações coletivas, pois o trabalho pedagógico, assim como a aula e a produção do conhecimento, dependem delas – o contexto em que os sujeitos estão inseridos –, que interferem diretamente no

trabalho pedagógico dos mesmos. Pistrak (2000) destaca que as ações coletivas se configuram como aquelas que os sujeitos estão unidos pelo mesmo interesse. Para esse estudo, o interesse do trabalho pedagógico é promover a produção de conhecimentos que visem à transformação da realidade.

### 3.1 TRABALHO PEDAGÓGICO: ENTENDIMENTOS DAS NORMALISTAS NEGRAS

Os sujeitos desse estudo apresentaram, em seus discursos, o que compreendiam por trabalho pedagógico – relatado na entrevista e no grupo de interlocução. Logo abaixo apresenta-se uma ilustração das concepções sobre o trabalho pedagógico.

Figura 10 – Entendimento das normalistas negras sobre o trabalho pedagógico



Dados referentes ao entendimento dos sujeitos da pesquisa sobre o trabalho pedagógico.  
Fonte: Rosa e Ferreira (2015).

Eles destacaram que o professor não trabalha apenas com o estudante mas se envolve com os pais e com a comunidade escolar. Verificou-se que os sujeitos

levam em conta o contexto em que o estudante esta inserido, a fim de conhecer sua realidade. O trabalho pedagógico desenvolvido a partir dessas considerações deverá possibilitar ao estudante produzir conhecimentos que possam mudar sua realidade. Em seus discursos os sujeitos salientam que:

Eu acho muito abrangente o trabalho pedagógico. Quando você pensa no aluno na sala de aula, você esquece que cada aluno tem uma história familiar, tem valores que cada família prioriza, e o trabalho pedagógico permeia tudo isso (Vera - Grupo A - Grupo de Interlocução).

Os sujeitos entendem que o planejamento faz parte do trabalho pedagógico e é relevante para o desenvolvimento da aula. Destacam também a importância da interação com os colegas, a fim de produzirem conhecimentos coletivos, tendo em vista o aprendizado do estudante, um interesse comum.

O trabalho pedagógico começa quando eu começo a desenhar aquilo que vou fazer no dia seguinte, com meu alunos. para isso eu tenho que ter objetivos. Não entendo como há colegas - eu sou daquelas professoras que sempre carrega muita coisa - professoras que chegam com uma bolsa só. O trabalho pedagógico passa por uma conversa informal no corredor, onde se relata a dificuldade do aluno Vera- Grupo de interlocução - Grupo A).

Sobre planejamento da aula Maria relata que:

Envolve não só o conhecimento que é necessário desenvolver com os alunos, mas eu acho que envolve também o processo de preparação de aula, de domínio de conteúdo, de conhecimentos das áreas de Psicologia, de Ciências Sociais. (Maria - Grupo de interlocução - Grupo A).

Sobre o planejamento da aula como parte do trabalho pedagógico das professoras, Saviani (2011) explica que para produzir o material o homem necessita antecipar os objetivos da sua ação, sendo assim, o ser humano representa mentalmente os objetivos reais. Os conhecimentos produzidos anteriormente, propriedades do mundo real, por exemplo, a ciência, são entendidos por Saviani (2011) como “trabalho não material”. Trata-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (SAVIANI, 2011, p. 12). Eles são entendidos como produção de conhecimentos, realizados pelo ser humano. No entanto, percebe-se que a produção de conhecimento proposta no desenvolvimento da aula do Curso Normal refletia os interesses da classe dominante, pois ensinava-se as estudantes atitudes, hábitos, conceitos, valores e símbolos com intencionalidade de promover um trabalho pedagógico coerente com o sistema capitalista.

Os sujeitos da pesquisa concordam que o trabalho pedagógico é aprendido nos cursos de formação de professores e que os novos formandos do curso de Pedagogia - Licenciatura Plena não estão preparados para produzirem aulas.

Bruna afirma que:

Uma menina veio estagiar conosco, e todas nós tivemos que entrar na sala de aula para ajudá-la. A estagiária dizia que não sabia como fazer. Ela dava quinze minutos de aula e mandava assumirmos. Eu acho que, cada vez mais, as novas professoras estão saindo menos preparadas, no meu tempo, foi diferente, eu me sentia a própria professora. Quando estagiei, eu tinha 16 anos de idade e eu me achava uma super professora (Bruna - Grupo B - Grupo de interlocução).

As normalistas negras que estavam em busca de uma profissão conseguiam perceber-se como professora e colocar em prática as teorias aprendidas no Curso Normal durante o estágio. Sobre a separação da teoria e da prática, Freitas (1994) entende que, no contexto escolar, ela acontece, porque o trabalho da escola está sendo realizado desvinculado da prática social. Ele problematiza a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola e promove a separação entre sujeito e objeto, teoria e prática. O autor destaca que a escola foi pensada para as classes ociosas e que a mesma legitima a hierarquia social. O trabalho pedagógico da escola e da sala de aula que não apresenta relação com a prática e o trabalho material, pode apenas criar uma prática artificial (FREITAS, 1994, p. 96).

Contudo, evidencia-se nos discursos dos sujeitos desse estudo, que as aulas eram desenvolvidas com base na pedagogia Tradicional, que valoriza a obediência, a reprodução, o silêncio e a organização. Não se percebe nos relatos que o Curso Normal, no período de 1964 a 1985 - durante o Estado Civil-militar – o desenvolvimento de aulas que visassem à reflexão sobre questões relacionadas à educação crítica. Assim, entende-se que o trabalho pedagógico desenvolvido no Curso Normal é influenciado pelo contexto histórico

Eu dei aula três meses, substituindo uma menina que estava doente, porque a turma era impossível de assumir. Ela desistiu, não aguentou. Em três dias, coloquei os alunos um atrás do outro, de uma forma “bem sargentona”, e dei aula para essas crianças. Foi nessa turma, eu conto sempre essa história, que dei minha primeira aula, foi minha primeira experiência como professora, eu era muito jovem nessa época (Maria - Grupo A).

O esforço para realizar e concluir o Curso Normal pelas normalistas negras é relatado pela maioria, que destacou também trabalhar como empregada doméstica

para comprar os materiais exigidos pelo curso e pagar os gastos com transporte, uma vez que moravam longe da escola. Muitas vezes, eram ajudadas pelas professoras, pelas escolas e por colegas, para conseguirem realizar as atividades propostas. Maria destaca que morava longe da escola onde realizou seu estágio, por isso pegava carona com uma colega. Ela destaca também que desenvolveu o estágio com muita dificuldade.

Eu morava muito longe. Saía do Bilac, ia para casa, almoçava rapidamente, voltava correndo e pegava uma carona com uma colega, com os filhos da minha colega, e voltava de carona (Maria - Grupo A).

Todos os sujeitos afirmam que o Curso Normal foi à base da sua formação profissional, pois conseguiram realizar no seu trabalho pedagógico as teorias aprendidas no Curso. Em síntese, elas destacaram as aulas de Didática, as orientações em relação à escrita no quadro, a postura em sala de aula, e a construção de materiais didáticos.

[O Curso Normal foi] importantíssimo em todos os graus. A única série que eu não trabalhei, falando em Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, foi com a primeira série. E eu consegui ver a importância do magistério em todos os níveis, porque o que eu tive no curso de História, onde me formei em licenciatura plena, não me ajudou em nada a parte pedagógica. Não vou dizer que não me ajudou em nada, mas me ajudou muito pouco. Já, no magistério, trabalhei em todas as séries só não trabalhei na primeira série. No EJA, no Ensino Médio, em todas as outras séries, tanto na parte da escolha de recursos pedagógicos quanto na parte da metodologia, o magistério foi extremamente importante, eu considero-o para tudo (Vera - Grupo A).

Vera ainda afirma que:

As minhas principais lembranças são dos três anos. Ficou bem nítido como era dividido. O primeiro ano de muita teoria, que naquele momento eu, que tinha 16 anos, achava uma chatice. No segundo ano, a gente começava a entender o que era aquela chatice da teoria. E foi o bárbaro, porque, cada teoria era aplicada na escola ao lado, chamada BILAQUINHO. Lá se via na prática se aquilo dava certo, se não dava e por que não dava. E, um terceiro ano, de que tenho uma lembrança maravilhosa: nessa fase a gente deixou de ser aluno, e era, em vez disso, junto com uma professora e uma orientadora, uma motivadora dos conteúdos. Tu não te vias mais como aluno, mas como professor. O que eu me lembro do Normal é que é maravilhoso o magistério. É um aprendizado gradativo que, quando tu chegas lá naquele semestre do estágio tu já te sentes relativamente preparada (Vera - Grupo A).

Bruna destaca que foi no Curso Normal que ela aprendeu a prática do dia a dia na escola:



O magistério foi a base do meu trabalho. Eu acho que a graduação e a especialização me ajudaram muito, mas na parte teórica. Enquanto que a prática, o dia a dia, o trabalho de sala de aula, aquele trabalho individualizado, eu aprendi no magistério (Bruna - Grupo B).

Márcia salienta que os conhecimentos aprendidos no Curso Normal são utilizados até o momento, pois ela é professora em exercício de Educação Física.

Para mim, o curso foi fundamental. Os conhecimentos pedagógicos e básicos que tenho e uso até hoje são do magistério. Eu fiz a graduação em Educação Física e esse é um curso generalista que não teve um enfoque pedagógico se comparado ao magistério. O curso generalista tem a parte escolar e a parte não escolar, mas a parte não escolar era muito maior. Então foi no Magistério que eu aprendi sobre o relacionamento com os alunos, sobre o meu comportamento, sobre a sequência pedagógica, sobre a sequência didática, sobre explicações de como, por exemplo, escrever no quadro (que tu tens que escrever no quando da esquerda pra direita). Esses cuidados, a importância da elaboração do material, questões de organização da sala de aula, tudo isso eu aprendi metodicamente no Curso Normal. Então os conhecimentos de organização de aula eu aprendi no Curso Normal (Márcia - Grupo B).

Maria relata que o Curso Normal apresentava uma formação profissional que estava não apenas preocupada com o trabalho pedagógico, voltado para a produção dos conhecimentos dos estudantes, mas também se preocupava com o comportamento da professora no seu trabalho. O Curso orientava as estudantes sobre como se maquiar, como falar, se portar. Preocupava-se em formar uma professora modelo para seus estudantes.

O curso do magistério foi muito importante. Em primeiro lugar, eu tive as melhores professoras que a cidade possuía. Nós tivemos uma formação excepcional, era muito mais voltada para a profissão mesmo. Nas aulas didáticas de Estudos Sociais, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, a formação foi excelente, mas, acima de tudo, foi uma formação para a vida. Era um curso em que eles davam aula, orientação de etiqueta, orientação de como se vestir, como sentar, como se maquiar, por exemplo. Sabíamos, por exemplo, que não se usa maquiar antes das 10h da manhã. Era muito mais que uma escola normal, então, realmente, eles estavam nos orientando para sermos profissionais, porque havia a possibilidade de sermos professores de crianças da elite. Então, queriam nos colocar no padrão exigido pela classe dominante. Não se falava gírias, por exemplo, tínhamos um caderninho de gíria. Era mais ou menos assim que funcionava (Maria - Grupo A).

Nessa perspectiva, mesmo as escolas públicas promovem ações que favorecem interesses privados, pois o sistema econômico brasileiro beneficia a classe econômica dominante: “[a] escola capitalista não é para todos, é uma escola de classes” (FREITAS, 1994, p. 91). Nessa perspectiva, Pistrak pontua que:

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação (PISTRAK, 2000, p. 30).

No Curso Normal as estudantes aprendiam valores, conhecimentos, hábitos, conceitos de interesse dominante. A fim de entender como foram as tendências pedagógicas mais evidentes no período de 1964 a 1996, torna-se necessário a reflexão e diálogo sobre a contextualização histórica das tendências pedagógicas do período que os sujeitos realizaram o Curso Normal.

Saviani (2011) ressalta que a educação brasileira desenvolveu-se, principalmente, por influência da pedagogia católica, sendo essa uma pedagogia tradicional, de orientação religiosa, desenvolvida por jesuítas, que exerceram o monopólio da educação brasileira até 1759, ano em que foram expulsos por Pombal. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, tentou-se desenvolver uma pedagogia tradicional leiga, ou seja, uma pedagogia inspirada no liberalismo clássico. Pombal pautou-se na educação pública e nas ideias do Iluminismo. Isso, no entanto, não significou o fim da influência católica na educação brasileira. Esse paradigma resistiu até o início do século XX, quando a educação foi influenciada pela Escola Nova, uma vertente ligada a uma concepção humanista moderna de filosofia da educação, conforme Saviani (2011).

Na década de 1920, a educação foi influenciada pelo escolanovismo. Nesse contexto, a Igreja católica se organizou e entrou em confronto com os Pioneiros da Educação Nova. Os católicos se opuseram às ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Nesse período, polarizaram-se as posições em relação à educação entre: liberais, representados pelos escolanovistas, e católicos, que defendiam a posição tradicional em educação. Saviani (2011) entende que:

Após a promulgação da Constituição de 1934, a Escola Nova vai ganhando terreno no Brasil, e, em 1947, em decorrência já da nova Constituição, a de 1946, que determinou ser atribuição da União fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compõe-se uma comissão para elaborar o anteprojeto da nova lei. Essa comissão reúne os principais educadores da época e nela figuram, em maior número, escolanovistas, o que já traduz uma predominância do escolanovismo na educação brasileira nesse período, que vai até cerca de 1960 (SAVIANI, 2011, p. 77).

No entanto, na década de 1960, a Escola Nova começa a perder espaço na educação brasileira. Nesse período, a educação é influenciada pela tendência

Pedagogia Tecnicista. As ideias dessa tendência fazem-se presentes na Lei n. 5.540, que reestruturou o ensino superior e reformulou o curso de pedagogia, organizado na formação de técnicos e de habilitações profissionais. A influência tecnicista impõe-se na década de 1970 com o Estado Civil-militar, que promove uma educação inspirada na assessoria americana, com ideias de racionalidade, eficiência e produtividade. Conforme Saviani (2011), essas são as características básicas da pedagogia tecnicista. No entanto, essa educação proposta pelo Estado, é criticada por professores e pesquisadores brasileiros.

Segundo Saviani (2011), por influência de autores franceses que criticavam a escola e o sistema capitalistas, criou-se no Brasil uma corrente crítico-reprodutivista, que buscou empreender críticas à educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, seu papel de reprodução das relações sociais de produção (SAVIANI, 2011, p. 108). A partir dessas tendências, professores e estudiosos da educação perceberam que existiam problemas na educação proposta pelo Estado, no entanto, não sabiam quais seriam os caminhos que a educação deveria seguir e qual seria a função da escola naquele contexto social e político. Saviani afirma que:

Mas, além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente. Assim, dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital. Esta concepção serviu para municiar a denúncia da pedagogia oficial dominante e, no período entre 1975 e 1978, era confundida com a concepção dialética. Um marco da situação acima indicada foi o Seminário de Educação Brasileira, organizado em Campinas, em 1978, no qual prevaleceu a crítica à pedagogia oficial, tendo ficado em segundo plano a questão relativa aos rumos que se deveria imprimir à educação. No entanto, de modo especial a partir do final da década de 1970, vai generalizando-se entre os professores a expectativa em torno da busca de alternativas. À medida que se tornam mais evidentes a insuficiência, a inadequação, a inviabilidade da orientação oficial, a tendência dos professores é raciocinar, mais ou menos, nos seguintes termos: “Está bem. Esta pedagogia oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestação, atende a interesses minoritários, atende à tentativa dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação (SAVIANI, 2011, p. 78).

Nesse período, buscou-se a compreensão da educação, esse movimento impulsionou a elaboração da tendência de transformação da sociedade. Segundo Saviani (2011), ela começa a adquirir forma mais sistemática a partir de 1979, quando se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca

compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Sobre essa transição, Saviani (2011) entende que:

A educação interfere sobre a sociedade, podendo esta contribuir para a sua própria transformação. Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2011, p. 80).

No período de 1985 a 1996 percebe-se que as estudantes que realizaram o Curso Normal, estavam envolvidas com movimentos sociais e movimentos estudantis, demonstrando uma abertura a uma educação crítica, uma educação que visasse a transformação da realidade dos estudantes. As questões raciais e de diversidade também já estavam presentes nos discursos dos professores.

Na época que eu fiz, de 1988 a 1990, era um curso com uma formação politizada muito forte. Tanto assim que eu, por exemplo, participei do Grêmio. Eu me lembro que o magistério, naquela época, era muito vinculado ao movimento estudantil dos secundaristas, a gente participava de passeatas,, por exemplo. Líamos autores como Saviani, e, um livro que usei esses dias para escrever, por exemplo, eu tinha lido no Magistério. Existia uma formação política das professoras muito incentivadora e o contato com esses autores. Eu ingressei num período do Magistério que a pessoa que estava cursando o magistério tinha características particulares. Existia toda uma formação que era muito prestigiada. Não era essa situação que se observa hoje, em que o magistério está em descaso. Era uma profissão de grandes perspectivas (Márcia - Grupo B).

Maria relata um fato, referente a uma tensão de interesses que houve entre a direção do IEEOB e as estudantes. Ela conta que um grupo de estudantes redigiu um documento com críticas ao Curso Normal, críticas referentes à formação das normalistas. Por causa desse documento as estudantes foram ameaçadas pelo Diretor do IEEOB. Configuram-se aspectos contraditórios nesse fato, uma vez que no interior da escola pode haver tensões entre uma gestão autoritária e a participação do coletivo escolar (FREITAS, 1994, p. 108). Por tanto, a organização coletiva dos alunos em classes aparece em contradição com o exercício do poder individual do diretor:

Em 1967, nós fizemos uma avaliação da escola e juntamos as turmas para debater sobre a nossa turma. Combinamos uma série de queixas: “eu não sei fazer isso”, “eu não sei fazer aquilo”, “nós aprendemos fazendo, não adianta”, “eu não sei alfabetizar” [...]. Só que na hora de reclamar, só quatro estudantes e eu fomos as que reclamaram. Não estou me lembrando quem são as outras quatro, mas eram quatro. Eu, a mais pobre, a negra, reclamou, e os professores do [Instituto] Olavo Bilac ficaram ofendidos. O diretor do [Instituto] Bilac, resolveu cassar o nosso diploma. Eu enlouqueci, porque queria me formar, eu queria dar aquele diploma para minha mãe [...]. Eu não esperava ouvir, numa reunião, o diretor dizer às professoras que escolhessem ficar com os alunos ou com a escola [...]. A dona Maria de Lourdes, professora do Instituto, ficou com os alunos, foi fenomenal, eu estive professoras fenomenais [...]. No fim das contas, ficamos mais mal faladas e o diretor voltou atrás na decisão. Isso aconteceu em 1967, ano da formatura, durante a qual houve uma certa tensão. Foi horrível quando, nos encontramos nos 40 anos, umas se lembraram desse fato que me marcou muito [...]. Isso dá uma dimensão do que foi a ditadura militar, e do que representou um simples relatório de estágio nessa época (Maria - Grupo A)

Compreende-se, no entanto, que essas relações desiguais e contraditórias são evidentes em uma escola que está estabelecida em uma sociedade que tem como sistema econômico o capitalismo – sistema compreendido como “uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterizada pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital” (ANTUNES, 2005, p. 23) e “a educação passa a ser instrumento para auxiliar, de um lado, na maior exploração do trabalhador, de outro, para qualificar as relações entre tecnologia e desenvolvimento social contínuo” (FERREIRA, 2008, p. 107).

As classes sociais menos privilegiadas, segundo Freitas, transitam por caminhos pré-determinados que as orientem às profissões menos valorizadas, enquanto as classes privilegiadas se dirigem aos níveis mais altos da escolarização. Nesse sentido, a escola traduz “as desigualdades escolares em desigualdades educacionais” (FREITAS, 1994, p. 92). Ferreira entende que escola pode ser:

[um] espaço para o encontro, a socialização de saberes e a produção de conhecimentos. Neste espaço-tempo, cotidianamente, encontram-se pessoas, trazendo consigo seus saberes, alegrias, subjetividades e interagindo, partilhando e ressignificando saberes e produzindo conhecimentos com outras pessoas, que também têm seus modos de agir e pensar. A escola é, portanto, vida, encontro entre cidadãos – advindos de culturas plurais – tendo, como se supõe, em comum uma intencionalidade: produzir conhecimentos. Em suma, é o espaço da convivência e da produção da cultura. Nessa perspectiva, o desafio ético da escola é tornar-se compreensível por todos, o que revela (e acaba por exigir) uma opção política que está na constituição dos espaços de aula. **Somam-se, no espaço escolar**, os saberes trazidos pelos sujeitos, a prática da linguagem, o desejo de aprender. É por isso que a escola precisa superar seus limites: deixar de ser um espaço restritivo e tornar-se um espaço libertador, possibilitando, assim, condições de partilhar saberes, produzir

conhecimentos e história. Reitero que é nesse espaço-tempo que acontece o trabalho de professoras e professores: a produção da aula e a produção de conhecimentos (2008, p. 110).

Dessa forma, o trabalho pedagógico que visa a produção de conhecimento e a transformação da realidade não colabora com o sistema econômico vigente na sociedade brasileira – o capitalismo. Ele não promove relações igualitárias e coletivas. Segundo Viana (2009), o racismo<sup>9</sup> surgiu em um momento histórico preciso, o da ascensão e o do desenvolvimento do capitalismo.

A Ideologia racista e do preconceito racial se encontra na sociabilidade instaurada na sociedade capitalista, fundamentada na mercantilização e burocratização das relações sociais e na competição social desenfreada no sentido da busca de *status*, poder, riqueza, ascensão social, etc. Esta competição ocorre em todas as esferas da vida social (no trabalho, para conseguir “subir de cargo”; no mercado de trabalho, para conseguir emprego; entre empresas capitalistas, na disputa pelo mercado consumidor; nas escolas, pelo melhor desempenho ou para ter acesso, etc.). Esta competição generalizada cria uma animosidade e qualquer diferença existente serve de pretexto para se buscar colocar o concorrente como inferior e a questão racial aparece muitas vezes como este pretexto almejado. A diferenciação social e a de indivíduos negros, no caso da relação raciais negro-brancos, também fornecem fundamentos para as ideologias racistas e para o preconceito racial, pois as condições de vida e a possível criminalidade derivada da situação social aparece como demonstração da “inferioridade racial” sem qualquer vínculo com a questão social (VIANA, 2009, p. 15).

A ideologia racista colabora com o sistema capitalista, justificando a situação do povo negro na sociedade brasileira. O negro, considerado inferior, se torna aquele que deve realizar os trabalhos menos remunerados e de menor qualificação, que mora nas periferias das cidades, dentre outras situações de subalternidade. São essas relações de desigualdade que dificultam o processo de sua integração na sociedade de classe.

---

<sup>9</sup> “O racismo não é apenas uma ideologia. Ele é, também, um conjunto de práticas sociais. O racismo é uma prática social de discriminação racial. Essa prática discriminatória não ocorre apenas no mundo das ideias e valores, mas também no mercado de trabalho, no nível de renda, nas relações de poder” (VIANA, 2009, p.24).

Figura 11 – Síntese: A relação do Trabalho Pedagógico e as questões raciais no contexto escolar



Dados referentes às relações entre trabalho pedagógico e as questões raciais.  
Fonte: Rosa e Ferreira (2015).

Com base nesses pressupostos, pretende-se analisar os discursos dos sujeitos da pesquisa sobre o trabalho pedagógico e as questões raciais. Ao serem questionados se havia alguma diferença nas relações que mantinham com os professores ou com os colegas no Cursos Normal, a maioria dos sujeitos afirmou que as relações estabelecidas eram igualitárias, e que não percebiam receber tratamento diferenciado.

Não, nunca percebi nenhuma diferença. Sempre fui tratada com igualdade. Nem pelos colegas e nem pelos professores percebi. Na verdade, eu tenho essa questão racial bem resolvida, talvez seja isso (Bruna - Grupo B).

Ana e Bruna relataram que durante o Curso Normal nunca vivenciaram ou presenciaram alguma situação de racismo ou de preconceito racial. Vera também

confirma que nunca percebeu e vivenciou preconceito no decorrer do Curso. No entanto, ela vivenciou situações de racismo depois de formada no trabalho como professora. Márcia relata que nunca o vivenciou, mas não descarta a possibilidade dele ter existido e ela não o percebeu. Já Maria presenciou duas situações: uma envolveu um amigo, numa festa promovida pela turma do Curso, e outra quando um estudante da turma realizou estágio:

São as melhores lembranças, porque, no magistério, eu, que entrei com 15 anos, vivi, no convívio com as minhas colegas daquela fase, momentos de sonho, de esperança do namoro, de projeto de vida. Eu fiz amizades que tenho até hoje, ainda convivo com a turma do magistério. Tenho uma colega que mora em Viamão, casou com um advogado, um procurador do Estado. Nós somos muito amigas, tem também outra professora, muito religiosa, uma baixinha, era da outra turma. Nós tínhamos a turma A e a turma B. Durante o curso a gente escutava muito, que a turma "A" não se relacionava com a turma "B", mas depois nos unimos. Nós comemoraremos 50 anos de formadas no ano que vem (Maria - Grupo A).

Tendo em vista o discurso dos sujeitos da pesquisa, o Curso Normal foi um curso que deixou, no seu conjunto, boas lembranças, memórias de um espaço onde jovens empenhavam seus sonhos e construíam amizades que permanecem até atualmente. Era um espaço que permitia às moças uma vida social ativa, com várias atividades de interação, pois participavam de vários clubes. Mas o negro não podia participar de todos os eventos, como conta Maria, que era ensinada pela mãe a não comparecer a festas e a espaços sociais onde negros não eram bem recebidos. Essa orientação era vista como uma forma de proteger à filha de constrangimentos e de discriminações. Ela relatou que seguiu as orientações da mãe no período que cursou a graduação. Ana apresentou um relato parecido com o de Maria, que o descreve da seguinte forma:

Nós fazíamos reuniões dançantes para juntar dinheiro para a formatura e para a viagem de formatura. A nossa turma decidiu que iria ao Rio de Janeiro e a outra turma iria a Montevideú. Tinha um calendário, um cronograma de ocupação de um salão de festas para planejar as reuniões dançantes. Os pais e os professores também participavam. Era uma trabalhadora, mas a gente arrecadava muito dinheiro. Numa dessas reuniões, era uma sexta-feira, terminou a aula noturna do Colégio Maria Rocha e alguns alunos saíram da aula e foram para a reunião, dos quais, alguns moços negros, amigos meus. Eu fui criada com aquela ideia de que negro não se mistura. Nós estávamos trabalhando e um deles tirou uma colega minha para dançar, e ela ficou muito ofendida. Naquela época, o pai dela era um militar, um sargento do exército, ele também ficou ofendido, e foram embora. Houve aquele clima, mas como eu estava na comissão, estava trabalhando, e não entendi muito da situação. Soube apenas que houve um problema. Quando, na segunda-feira, cheguei à aula, soube do acontecimento. Antes não tinha como saber, porque eu não tinha telefone.



Aquela colega estava ofendida, porque um negro tirou-a para dançar, ela dizia: “onde se viu?” Mas, para mim, que conhecia aquele negro que era meu amigo estudante, não conseguia interpretar a situação como ofensiva. Na minha turma tinha uma colega filha do General que morava na esquina do Instituto do Bilac, e era esposa de um coronel que comandava os militares. Na época da ditadura, quem mandava no Instituto eram os militares. Essa colega me disse: “não te ofende, ele é um recalcado, um simples sargento”. Quando eu cheguei em casa, fui conversar com a minha mãe. A atitude desse pai, pra minha mãe negra, legitimou a atitude dela de dizer: “minha filha, tu vais às festas, mas tu não te misturas, não danças”. Isso influenciou tanto a minha conduta que, quando entrei na UFSM, nunca fui a uma festa do DCE. Eu nunca me misturei, porque achava que não era meu lugar. Para tu veres que coisa horrível (Maria - Grupo A).

Ana, por sua vez, contou que tinha uma amiga que também não participava de festas:

Tinha uma colega muito amiga nossa que era branca. Um dia ela nos convidou para ir ao seu aniversário. Ela não queria ir. Disse que não ia, porque era negra, e nós dissemos: “O quê? Que tem? Se ela é minha amiga e me convidou, porque eu não vou ir?”. Eu nunca tive esse problema Mas ela disse que tinha (Ana - Grupo A).

Márcia percebe que não era convidada para algumas festas, mas nunca se incomodou com esse fato:

A única coisa que acontecia era que eu não era convidada para algumas festas. Eu não era convidada para todas as festas. Mas isso também não fazia diferença. Não sei se era por esse motivo, [pelo fato de ser negra], ou por outra razão. Mas o magistério foi uma experiência muito boa, as outras fases também, mas o magistério foi muito especial (Márcia - Grupo B).

O discurso dos sujeitos desse estudo evidencia que o Curso Normal não apresentou, no seu currículo, nenhuma preocupação com uma educação que visasse às relações igualitárias entre as etnias, porque não ensinou as estudantes a lidarem com situações de racismo e de discriminação na sala de aula e nas suas práticas pedagógicas.

Petronilha (2007) entende que os professores devem desenvolver diálogos sobre as relações étnico-raciais, com o objetivo de promover condições igualitárias entre os sujeitos “no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos” (SILVA, 2007, p. 490). Assim, Petronilha (2007) entende que:

Persegue-se o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes

interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Nessa perspectiva, Gomes (2005) entende que quando não se reflete seriamente sobre as possíveis ações que visem as relações igualitárias “criamos oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo” (GOMES, 2005, p. 49). Nessa perceptiva, pretende-se analisar um fato de discriminação racial em sala de aula, durante o estágio de Maria. Ela contou que não sabia o que fazer, pois o Curso Normal não a preparou para lidar com a situação. Ainda assim, com muita criatividade, ela conseguiu superá-la:

Na turma, tinha um menino que era “azul” de tão preto e tinha aquela dentadura branca. Ele gritou lá dos fundos: “Professora! Meu colega está me chamando de noite...”. Eu olhei pra ele e senti a dor daquela criança. Eu senti a dor que ele estava sentido. e então eu disse: “mas...noite”. Eu era muito romântica, e era época de lua cheia, comecei, então a analisar uma noite de luar com uma lua cheia e um céu estrelado, dizendo: “que coisa boa essa noite”. Fiz aquela festa. O menino que chamou o outro de noite ficou envergonhado. Eu relatei isso na orientação. Não sei se houve alguma orientação, acho que não (Maria - Grupo A).

A maioria dos sujeitos que participaram da pesquisa relataram que, durante o Curso Normal, nunca perceberam serem discriminadas, nem perceberam ou viram alguma ação preconceituosa. Os professores e colegas sempre as trataram de forma igualitária. No entanto, perceberam que as situações que envolveram o preconceito e o racismo, aconteceram em outros espaços, como no estágio, no trabalho, no ônibus e a caminho do Curso.

Durante o curso não [houve preconceito ou racismo] no magistério, mas depois, na carreira profissional, [houve]. Não senti, não percebi nenhuma diferença. Logo que entrei no curso passei por uma entrevista com os professores. Essa mesma pergunta que tu fizeste, “porque você escolheu?” Eu respondi da mesma forma. Então, eu acho que os professores já me viam assim: alguém que se sentiu discriminada. E talvez isso tenha ficado bem claro nas dificuldades que eu tinha de, por exemplo, comprar o material que o meu pai não podia me dar. Eu sempre fui bem tranquila em dizer: “olha, isso eu não consegui, eu não tenho”. E eu sempre recebi muita ajuda. Não tive nenhum problema de expor a minha situação e dizer: “não tenho condição, minha mãe estava doente” (Vera - Grupo A).

Ana contou como percebeu ser discriminada em outros espaços.

Um dia, saindo do colégio, alguém olhou e disse: “eu nunca vi professora negra”. Tenho outra história também. Eu lecionava para fora e utilizava ônibus. Trabalhava num bairro de Santa Maira, ia de ônibus junto com

várias outras professoras. E tinha uma criança junto, e eu comecei a brincar com a mãozinha dela. Tinha também outra colega comigo, uma professora branca. E junto da menina, estava a mãe, que também era branca. A criança então disse: “mãe, a empregada da professora tá brincando comigo”. Para aquela criança eu não era professora, na cabecinha dela, eu era a empregada da professora, só porque era negra (Ana - Grupo A).

Ela também descreveu um fato ocorrido numa escola onde trabalhou em Santa Maria: em que um estudante não queria ser matriculado em uma turma que a regente da classe fosse negra.

Certa ocasião, um menino que seria designado para ser da minha turma, a mãe dele pediu para trocar. As pessoas disseram a ela: “Por que tu não deixou com a professora, ela é ótima professora, foi professora dos meus filhos”. Ao que a mãe respondeu: “ele me disse que não queria ser aluno de professora negra” (Vera - Grupo A).

Vera e Bruna também vivenciaram conflitos semelhantes aos de Ana. Conforme Bruna:

Uma mãe trouxe a filha e o esposo na escola. Bateram na porta da minha sala e eu abri. Era uma aluna nova, a mãe era minha colega. A menina começou a dizer: “não, eu não quero! Eu não fico!” A mãe da menina disse: “desculpa te dizer isso, mas ela não quer entrar, porque a senhora é morena.” Eu disse: “eu não sou morena, eu sou negra”. A mãe da menina disse: “a gente, lá em casa, não é racista, eu não sei lhe dizer da onde ela tirou isso”. O pai também ficou muito envergonhado (Bruna - Grupo B - Grupo de Interlocução).

Maria contou que compreendeu que existia do preconceito e do racismo no contexto escolar durante seu trabalho como professora. Ela relata que, numa escola onde trabalhou, percebeu que os estudantes mais pobres da escola eram negros e eles também eram os que aprendiam menos, porque em sua maioria eram repetentes. No entanto, ela quis realizar um trabalho que transforma-se essa realidade. Ao analisar o discurso de Maria, percebeu-se que as camadas trabalhadoras estão presentes na escola, no entanto, a escola não assume um compromisso político com os estudantes, oferecendo a eles um trabalho pedagógico intencional de produção de conhecimentos. Os estudantes das camadas populares, na sua maioria negros, têm apenas o acesso ao espaço escolar. No entanto, Maria que percebeu o descaso da escola com a turma de estudantes negros da classe trabalhadora, se disponibilizou a ensiná-los a ler e a escrever, possibilitando-lhes mudarem suas realidades. Saviani (2011) entende que quando a classe dominante não consegue resistir às pressões das camadas populares para ter acesso à escola,

ela esvazia o currículo das escolas, sonegando aos estudantes a produção de conhecimentos. A classe dominante teme, pois, a concretização do compromisso político transformador da escola (SAVIANI, 2011, p. 46):

Eu cheguei numa escola onde tinha duas ou três turmas de novas professoras e três turmas de primeiro ano. De repete, por isso, me dediquei à alfabetização [...] Eram crianças pobres e paupérrimas, abaixo da linha da pobreza. Uma vez faltou uma professora, era uma época que não tinha professor. Umas gurias coitadinhas, novinhas, que passavam pelo colégio, faziam estágio na Vila e voltavam. Houve uma turma que ficou sem professor por meses. E eu disse para a diretora: “que horror!” Eram crianças paupérrimas, de vila, quase todos da mesma família. E não apareceu uma mãe para reclamar. Eram 18 crianças. Eu já era formada, peguei um contrato de 20h e fui para a biblioteca. Perguntei para a bibliotecária: “tu tens umas cartilhas?” Ela tinha 18 cartilhas diferentes. Eu dei uma cartilha para cada criança e fui trabalhando com elas. Fiz um contrato com eles: “eu vim aqui e eu quero ajudar o que vocês. Vocês querem aprender a ler?”. Apenas um menino não aprendeu (Maria - Grupo A).

Bruna e Vera destacaram que a escola propõe-se a trabalhar a valorização do povo negro apenas na Semana da Consciência Negra, e de maneira artificial.

Uma vez, na semana da consciência negra na escola, foi um desastre. Era melhor ter passar em branco [...] Nos disseram: “vocês duas que são negras poderiam se responsabilizar por essa parte.” Eu respondi: “porque eu?” A pessoa ficou toda sem jeito. Ela disse: “eu não quero que tu te ofenda”. Eu respondi que não queria me responsabilizar por essa parte, pois não acredito em uma só semana. Dos nossos alunos, 90% são negros (Bruna - Grupo B - Grupo de interlocução).

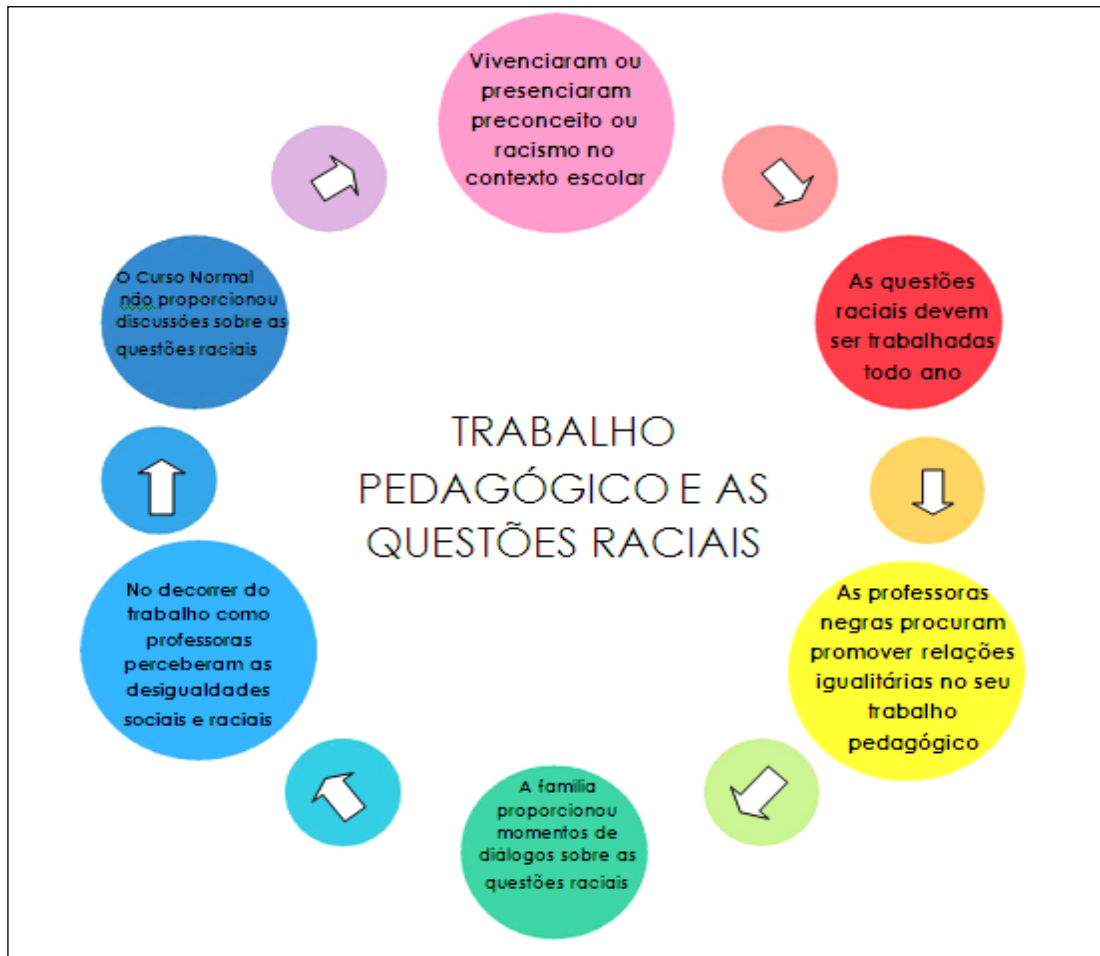
Vera contribuiu com o seguinte relato sobre um evento ocorrido na escola:

Eu tenho meu cabelinho sempre assim. Nessa semana alisaram o cabelo de todo mundo, em vez de valorizá-lo. Eu passava dizendo para minhas negrinhas: “teu cabelo é assim, ele é lindo assim”. Minha mãe sempre penteava meu cabelo e colocava azeite de mocotó para deixá-lo macio. Ela dizia que cada um tinha seu jeito. Na minha família sempre conversávamos sobre se gostar, se olhar no espelho e tirar foto. Minha família trabalhava a auto-estima: “vamos deixar o cabelo assim, quem sabe faz uma trancinha” (Vera - Grupo A - Grupo de interlocução).

Sobre as datas comemorativas propostas no trabalho pedagógico dos professores em sala de aula, Saviani (2011) salienta que é um fenômeno que pode ser observado no dia a dia das escolas. Ele entende que se encontrou tempo na escola, para desenvolver diversas atividades comemorativas. No entanto, “pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (SAVIANI, 2011, p. 11). As atividades comemorativas só fazem sentido se puderem ser significativas aos estudantes e transformadoras da realidade

dos sujeitos. Através da análise do discurso dos sujeitos, a comemoração do Dia da Consciência Negra acontece na escola sem a intencionalidade de produção de conhecimentos, que visem a transformação da realidade dos estudantes.

Figura 12 – Relações entre o trabalho pedagógico e as questões raciais, realizado pelos sujeitos da pesquisa



Dados referentes a análise dos discursos dos sujeitos.  
Fonte: Rosa e Ferreira (2016).

A análise dos discursos evidencia que as normalistas conseguem realizar possíveis relações entre o trabalho pedagógico e as questões raciais. Esses sujeitos estavam num espaço onde eram considerados uma minoria, pois eles não se encaixavam no perfil de estudantes do Curso Normal, mas realizaram o Curso e se formaram, tornando-se professoras que desenvolveram e desenvolvem um trabalho pedagógico engajado com a produção de conhecimento. Destaca-se também que os sujeitos vivenciaram e presenciaram situações de racismo, que dificultaram o

processo de sua integração de maneira igualitária na sociedade de classe. No entanto, essas situações não impediram os sujeitos que participaram do estudo de se tornassem professoras.

Por fim, uma educação que visa à emancipação dos sujeitos e que tem intencionalidades democráticas promoverá um trabalho pedagógico que busca a produção de conhecimentos, que valoriza as relações igualitárias - sociais e raciais -, e que possibilita aos sujeitos serem protagonistas na transformação das suas realidades.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa “Um estudo sobre o trabalho pedagógico de normalistas negras do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac de Santa Maria/RS” foi desenvolvida com a intenção de analisar os discursos das normalistas negras que realizaram o Curso Normal no Instituto Estadual Olavo Bilac. Este, inserindo-se na linha de pesquisa “Práticas Escolares e Políticas Públicas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Para seu desenvolvimento, esse estudo buscou responder à seguinte problematização: Como as normalistas negras do período de 1964 a 1996, do Instituto Estadual Olavo Bilac, discursivizam a relação entre o trabalho pedagógico e a questão racial no contexto escolar? Para analisar seus discursos, foram propostas entrevistas, divididas em categorias de conteúdo: trabalho pedagógico, normalistas negras e trabalho e integração do negro na sociedade de classes.

O objetivo geral foi analisar os discursos das normalistas negras sobre as questões referentes ao trabalho pedagógico e às relações étnico-raciais, a partir de uma perspectiva dialética. Afim de desenvolvimento este estudo, organizou-se um referencial teórico sobre as temáticas abordadas.

A pesquisa foi desenvolvida através do materialismo histórico dialético que consiste no estudo da realidade e na análise dos seus elementos contraditórios. Esse método não considera a matéria e os pensamentos como princípios isolados, mas entende-os como de mesma natureza, inseparáveis, conforme Gadotti (1995), Categorizado em: totalidade, práxis, contradição e mediação. Para a dialética, tudo se relaciona, “a natureza se apresenta como um todo coerente” (GADOTTI, 1995, p. 24). Tendo em vista a realidade na sua totalidade, levou-se em conta o contexto histórico e os dados referentes ao contexto em que se desenvolveu o estudo. A categoria contradição se apresentou nas relações de produção entre classes dominante e classe trabalhadora. Verificou-se a categoria contradição também ao analisar o contexto histórico do estudo e os dados sobre a situação do povo negro brasileiro, pois a condição imposta ao negro não o impediu de lutar por mudanças da sua realidade. Destaca-se, no entanto, que o processo de integração do negro na sociedade de classe tem sido lento e difícil, segundo Fagundes (2008).

Destaca-se também que as normalistas negras vivenciaram e presenciaram racismo e preconceito no contexto de seu trabalho. Essas situações dificultaram o

desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras negras, mas não impediram que elas continuassem lutando pela mudança da sua realidade.

A categoria mediação se evidencia no trabalho pedagógico dos sujeitos, pois ele estabelece conexões entre o homem e a sua realidade.. A categoria práxis é percebida nos discursos das normalistas quando relatam como seu trabalho pedagógico transformou a realidade dos estudantes., que possibilitou a

Assim, entende-se que educação pode ser compreendida como um ato de produzir intencionalmente a humanidade dos sujeitos, produzida historicamente e coletivamente, conforme Saviani (2013). O trabalho pedagógico pode promover relações igualitárias, que visem a formação humana e a educação popular. e Essa deve promover a autonomia dos sujeitos e a transformação da realidade: “pode ser um instrumento de luta da classe oprimida e o lugar de uma contra-hegemonia” (GADOTTI, 1995, p. 75).

Dessa forma, o trabalho pedagógico-crítico não promove ações que favorecem o capitalismo e a expansão do capital e das relações desiguais. A questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente ao povo negro, é antes uma questão da sociedade brasileira, uma questão da humanidade, conforme Gomes (2005, p. 51).

Esse estudo possibilitou a produção de conhecimentos referentes ao trabalho pedagógico de normalistas negras que se formaram no período de 1964 a 1996. Os sujeitos do estudo estabeleceram relações entre seu trabalho pedagógico e as questões raciais que, através da análise dos discursos das normalistas, foi possível constatar, devido aos entendimentos dos professores sobre seu trabalho pedagógico. Elas evidenciam nos seus discursos que o trabalho pedagógico envolve: a) a produção de conhecimento; b) a preparação da aula; c) o domínio do conteúdo; d) o conhecimento da família do aluno e da comunidade a que pertence a escola; e) o respeito entre o professor e os estudantes; e f) a formação dos professores.

Pensa-se que esse estudo possibilitou realizar reflexões e diálogos sobre o conceito de trabalho pedagógico. Os discursos analisados nesse estudo apresentam que as normalistas associam o seu trabalho pedagógico as finalidades instrumentais, técnicas, e metodológica do ensino. O trabalho pedagógico é entendido como sinônimo de metodologia. No entanto, Ferreira (2010) entende que trabalho pedagógico não seja apenas a didática do ensino, mas envolva as



intencionalidades das ações pedagógicas. Essa temática vem sendo estudada pelos pesquisadores do grupo Kairós – Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. As pesquisas desenvolvidas no grupo de estudo vem apresentando produções de novos conhecimentos coletivos sobre essa temática. Assim, o presente estudo apresenta diálogos iniciais sobre as possíveis relações entre o trabalho pedagógico e a temática das relações étnico-raciais no contexto escolar, entendendo que o trabalho pedagógico das normalistas negras foram influenciado pelas questões raciais.

O trabalho pedagógico dos professores que participaram do estudo, é influenciado pela sua formação no Curso Normal, pelo momento histórico em que realizaram sua formação, pelas tendências pedagógicas mais evidentes no período que o cursaram e pela experiência que desenvolveram como professoras. O trabalho pedagógico para eles visa a produção do conhecimento e do domínio do conteúdo, pois elas compreendem que o conhecimento tem um espaço relevante no contexto escolar. No entanto, reconhecem que o conhecimento produzido em aula através de seu trabalho pedagógico favorece, na maioria das vezes, a classe dominante e o sistema capitalista, enquanto que o trabalho pedagógico deveria ser útil, vivo, coletivos, produtor de conhecimento e transformador da realidade, conforme Freitas (1994).

As normalistas estabeleceram relações entre seus trabalhos pedagógicos, quando relatam diversas situações de racismo e de preconceito relacionados ao seu trabalho. Pontuaram que existem momentos em que o seu trabalho pedagógico é questionado por causa das suas características físicas, como perceberam e percebem no decorrer de seu trabalho, preconceito também reproduzido na escola, onde os estudantes negros são tratados de maneira desigual.

Por fim, esse estudo possibilitou o diálogo sobre questões referentes ao trabalho pedagógico de normalistas negras, construindo possíveis relações entre ele e as relações étnico-raciais do contexto escolar. Os(as) professores(as) não devem silenciar-se diante das diversas manifestações de desigualdades sociais ou raciais presentes no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, 70. Ed. 2011.

BERLIN, I. **Gerações de cativo. Uma história da escravidão nos estados Unidos**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BRASIL. Lei Imperial n. 3.270, de 28 de setembro de 1885. In: **Coleção das Leis do Império do Brasil**. Disponível em: [www.2camara.gov.br/legislação/publicacoesdoimperio/coleção3.html](http://www.2camara.gov.br/legislação/publicacoesdoimperio/coleção3.html). Acesso em: 1 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 22 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 2.040 de 28 de setembro de 1871. In: **Coleção das Leis do Império do Brasil**. Disponível em: [www.2camara.gov.br/legislação/publicacoesdoimperio/coleção3.html](http://www.2camara.gov.br/legislação/publicacoesdoimperio/coleção3.html). Acesso em: 1 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM3353.htm). Acesso em: mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 22 mai. 2015.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista: o conhecimento, a consciência e as políticas de empoderamento**. New York: Routledge, 1991.

DUTRA, M.R.P. **Rompendo barreiras: relação entre capital cultural e consciência racial**. 2012. Dissertação (Mestrado em educação), Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

FAGUNDES, J. L. **O trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da educação básica e o curso normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Significado do Protesto Negro**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo: Cortez e Autores Associados, v. 33, 1989.

FERREIRA, L. S. A gestão do pedagógico e o trabalho dos professores. **Revista Diversa**, Ano I, n. 2, p. 101-116, jul./dez. 2008a.

FERREIRA, L. S. **Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar. **Revista Portuguesa de Educação**. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a05.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

FERREIRA, L. S. et al. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil, v. 14, n. 41, p. 191-209, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189130424010>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Rev. Bras. Hist.** São Paulo: v. 24, n. 47, 2004.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. 305 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Campinas faculdade de Educação. 1994.

FRIZZO, G. F. E. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista**. 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Porto Alegre, BR – RS, 2012.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **De Província de São Pedro a Estado do Rio Grande do Sul** – censos do RS: 1803 a 1950. Porto Alegre: FEE, 1981.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

IPEA. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil** / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes... [et al.].- Brasília: Ipea, 2012.

\_\_\_\_\_. **Situação social da população negra por estado** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: IPEA, 2014.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KULZER, G. **De Sacramento à Boca do monte: a formação patrimonial de famílias de elite na Província de São Pedro**. Dissertação (Mestrado em História). São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARACHIN, S. M. **Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?**. 2015. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. O método da economia política. In: \_\_\_\_\_. **Contribuição a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_. **O capital**. O processo de produção capitalista. Rio de Janeiro: Editora Civilização 99 Brasileira, Tomo 1, v. 1, 1968.

MASSON, G. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. 2012. Disponível em: [www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/](http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/). Acesso em: jan. 2016.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MONTAGNER, R. **Ressignificando imagens/memória de alunas do Instituto Estadual Olavo Bilac: processos de formação de professoras (1929-1969)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 1999.

MÜLLER, M. L. R. **A cor da escola: imagens da primeira república**. Cuiabá, MT: Entrelinhas/EduFMT, 2008.

OLIVEIRA, I. **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2006.

PACHECO, L. S. **Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac - 110 anos preservação e historicidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2011.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. – Campinas, SP: autores associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea), 1944.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista PUC**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

TAFFAREL, C. **Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: Contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física**. Motrivivência, ano xxii, n. 35, p. 18-40, dez. 2010.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2011.

VIANA, N. Capitalismo e Racismo. In: **Capitalismo e questão racial** / Cleito Pereira dos Santos, 1. ed. - Rio de Janeiro: Corifeu , 2009 .

\_\_\_\_\_. Capitalismo e Racismo. **Revista Ruptura**. ano 2, n. 03, dez. 1994.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – MODELO DE FICHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**KAIROS - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO,**  
**EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

### **UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DE NORMALISTAS NEGRAS** **DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC DE SANTA** **MARIA/RS**

AUTORA: JOVANELI LARA XAVIER SIQUEIRA DA ROSA  
 ORIENTADORA: LILIANA SOARES FERREIRA

#### **Apresentação**

*A proposta do presente projeto de pesquisa: “Um estudo sobre o trabalho pedagógico das normalistas negras do Instituto Estadual de educação Olavo Bilac” é apresentar um estudo sobre história da educação do negro brasileiro, destacando em especial, o trabalho pedagógico de normalistas negras que realizaram sua formação docente no instituto Estadual Olavo Bilac nos anos de 1964 a 1996.*

1. Data do preenchimento do questionário: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Horário: \_\_\_:\_\_\_

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2. Sexo: Masc. (  ) Fem. (  )

1.2. Idade: \_\_\_\_\_

1.3. Estado civil: \_\_\_\_\_

1.4 Endereço: \_\_\_\_\_

1.5. E-mail: \_\_\_\_\_

2. Ano de ingresso do Curso Normal: \_\_\_\_\_

2.1. Ano da formatura: \_\_\_\_\_

2.2. Qual o motivo do ingresso no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac? \_\_\_\_\_

2.3. Em qual a atividade profissional atual? \_\_\_\_\_

3. Curso de formação:

3.1 Curso Normal

Completo ( ) incompleto ( )

3.2 Graduação:

Completo ( ) incompleto ( ) Qual curso?

\_\_\_\_\_

3.3 Pós-Graduação:

Especialização ( )

Mestrado ( )

Doutorado ( )

Área de concentração: \_\_\_\_\_

4. Dados adicionais presentes nas fichas da escola: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
KAIROS - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO,  
EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

### UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DE NORMALISTAS NEGRAS DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: JOVANELI LARA XAVIER SIQUEIRA DA ROSA  
ORIENTADORA: LILIANA SOARES FERREIRA

#### **Apresentação**

*A proposta do presente projeto de pesquisa: “Um estudo sobre o trabalho pedagógico de normalistas negras do Instituto Estadual de educação Olavo Bilac de Santa Maria/RS” é apresentar um estudo sobre história da educação do negro brasileiro, destacando em especial, o trabalho pedagógico de normalistas negras que realizaram sua formação docente no instituto Estadual Olavo Bilac nos anos de 1964 a 1996.*

1. Qual o motivo que levou você cursar o Normal?
2. Que importância do Curso do Normal na sua formação profissional?
3. Quais são suas lembranças ao pensar do Curso do Normal?
4. Você recorda de haver alunas negras no Curso do Normal?
5. Como era sua relação com os colegas e professores envolvendo aspectos étnicos?

6. Você já vivenciou ou presenciou alguma situação de racismo ou preconceito racial no decorrer do Curso do Normal?

7. No período que Curso o Normal você era atuante no momento negro? Participava de eventos proporcionados pelo Movimento Negro? Ou realizava leituras sobre questões étnico-raciais?

8. Nas aulas do Curso Normal em algum momento foram discutidas questões relacionadas às relações étnico-racial no contexto escolar?

9. Relate um fato ocorrido no período do Curso Normal que você considera relevante, enfatizando as relações étnicas raciais na sua vivência escola?

## APÊNDICE C – TABELA PARA PRODUÇÃO DE DADOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**KAIRÓS - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO,**  
**EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

### UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DE NORMALISTAS NEGRAS DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: JOVANELI LARA XAVIER SIQUEIRA DA ROSA  
 ORIENTADORA: LILIANA SOARES FERREIRA

#### Apresentação

*A proposta do presente projeto de pesquisa: “Um estudo sobre o trabalho pedagógico das normalistas negras do Instituto Estadual de educação Olavo Bilac de Santa Maria/RS” é apresentar um estudo sobre história da educação do negro brasileiro, destacando em especial, o trabalho pedagógico de normalistas negras que realizaram sua formação docente no instituto Estadual Olavo Bilac nos anos de 1964 a 1996.*

Data:	Horário
Nome:	
Instituição de ensino:	
Ano de ingresso no Curso Normal:	Ano de conclusão:
Curso de Formação:	
Naturalidade:	Estado Civil:
Endereço:	
Email:	
Telefone:	
Dados adicionais da normalista:	

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do estudo:** Um estudo sobre o trabalho pedagógico de normalistas negras do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac de Santa Maria/RS.

**Pesquisadora Responsável:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Liliana Soares Ferreira

**Autora:** Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa

**Telefone para contato:** 55 84152069

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, aceitando a observação do seu cotidiano de trabalho e gravação de uma entrevista é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

**Objetivo do estudo:** Compreender o discurso das normalistas negras sobre as questões referentes ao trabalho pedagógico e às relações étnico-raciais.

**Procedimentos:** Realizar entrevista gravada com normalistas negras que realizaram o Curso Normal no IEEBO de Santa Maria - RS participantes da pesquisa e realização de um grupo de interlocução, também com registros audiovisuais.

**Sigilos:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto,  
eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar  
desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse  
de uma delas.

Santa Maria, // .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
RG

Eu, Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa, declaro que obtive de forma apropriada e  
voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou  
representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, // .

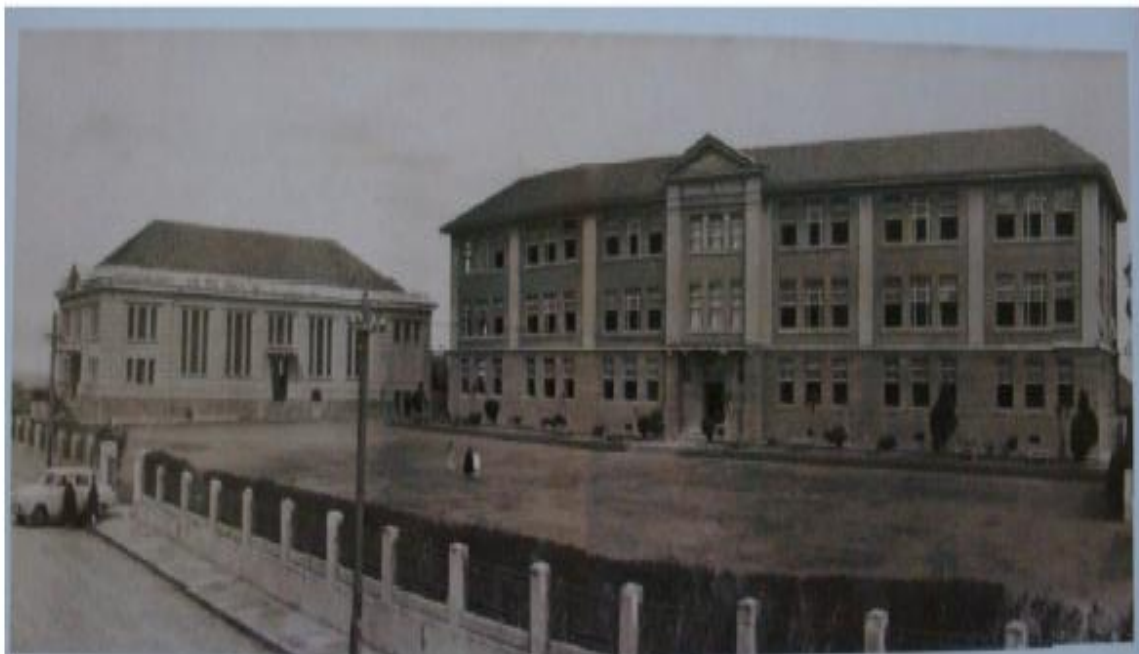
\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

## **ANEXOS**

**ANEXO A – ILUSTRAÇÃO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC EM 1901**



**ANEXO B - ILUSTRAÇÃO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC NA DÉCADA DE 1940**









**ANEXO C – EDIFÍCIO ATUAL DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC**



## ANEXO D – FOLDER UTILIZADO PARA DIVULGAÇÃO DO MUSEU DO IEEOB

Em 20/08/2004, o Acervo Histórico do IEEOB foi registrado oficialmente no *Ofício de Registro Especial de SM/RS*.  
Em 2007, passou a fazer parte do Sistema Estadual de Museus e do Sistema Municipal de Museus de Serra Maria.



ACERVO HISTÓRICO DO IEEOB

Rua Conde de Porto Alegre, 655 | Centro  
Serra Maria - RS | Cep 97040-940  
Fone: (55) 3223 0407 ou 3223 0444 | fax: 307  
Site: [http://pexetica.yahoo.com.br/alavoblaq\\_sm](http://pexetica.yahoo.com.br/alavoblaq_sm)  
E-mail: [taolavoblaq\\_sm@yahoo.com.br](mailto:taolavoblaq_sm@yahoo.com.br)

Horário de Funcionamento: Terça, Quarta e Quinta pela manhã  
e com agendamento em outros horários.

