

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**ROMPENDO BARREIRAS: RELAÇÃO ENTRE
CAPITAL CULTURAL E CONSCIÊNCIA RACIAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Rita Py Dutra

Santa Maria, RS, Brasil

2012

ROMPENDO BARREIRAS: RELAÇÃO ENTRE CAPITAL CULTURAL E CONSCIÊNCIA RACIAL

Maria Rita Py Dutra

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais**.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Catarina Chitolina Zanini

Santa Maria, RS, Brasil

2012

Py Dutra, Maria Rita

Rompendo Barreiras: relação entre capital cultural e
consciência racial / Maria Rita Py Dutra.-2012.
173 p.; 30cm

Orientadora: Maria Catarina Chitolina Zanini
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-
Graduação em Ciências Sociais, RS, 2012

1. Consciência racial 2. Capital cultural 3.
Professoras Negras 4. Educação I. Chitolina Zanini, Maria
Catarina II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ROMPENDO BARREIRAS: RELAÇÃO ENTRE CAPITAL CULTURAL
E CONSCIÊNCIA RACIAL**

elaborada por
Maria Rita Py Dutra

como requisito parcial a obtenção do grau de
Mestre em Ciências Sociais

Comissão Examinadora:

**Maria Catarina Chitolina Zanini
(Presidente/Orientadora)**

Prof. Dr. Jorge Luiz Cunha, Dr. (UFSM)

Júlio Ricardo Quevedo dos Santos, Dr. (UFSM)

Miriam de Oliveira Santos, Dr^a. (UFRJ)

Santa Maria, 04 de Abril de 2012.

AGRADECIMENTOS

Tenho sido agraciada diariamente com uma imensidão de dádivas, que, às vezes, passam despercebidas: acordar e me perceber viva, podendo ver, ouvir, sentir, tocar. O dom da vida para mim é um dos mais belos mistérios da criação. Cada coisa em seu lugar, é outro. Por isso, começo agradecendo a Deus, o Grande Pai, pela graça da vida e a Pachamama, nossa Mãe amorosa.

A Albertino Py e Lucília de Lima Py, meus pais, que, através do exemplo, cumularam-me de ideais e sonhos, os quais ainda busco. Mesmo em outro plano, quero partilhar com eles a alegria desse momento.

À Maria das Graças Py, irmã, companheira e amiga, que tem me dado suporte para que me embrenhe na mata e abra as picadas que a vida me tem oferecido.

Às minhas amadas filhas Tatiana Karina, a “intelectual” e Patrícia Rosane, a “guerreira”. Com elas, compartilho meus sonhos e recebo o incentivo para continuar nesta caminhada. Presentes de Deus, estrelas que iluminam meu caminho.

Ao Júnior, meu neto, graças a ele me tornei escrevedora de histórias.

Sou grata por todos aqueles companheiros que vibraram com minha iniciativa de me aventurar pelo mundo acadêmico, como a Giane Vargas Escobar, do MTM; à Marta Íris Messias da Silveira, da Unipampa; Raquel Bernardi e Renan Kurtz, da OCA Brasil; Auri Antônio Sudati e Haydée Hostin Lima da CAPOSM; Dilmar Lopes, Ceres Teixeira de Paula, Jucineide Guterrez, Sirlei Terezinha Barbosa, Vera Lúcia Valmerate, integrantes do Movimento Negro de Santa Maria. Ao grupo da *Mística Andina* e do *Círculo de Mulheres que tecem com Luz*, que sempre contribuíram com suas vibrações positivas e palavras acolhedoras, *gracias, gracias, gracias*.

Sou extremamente agradecida às professoras que participaram da pesquisa, pois os relatos de suas trajetórias de vida forneceram os dados necessários para minhas elucubrações, além de ampliarem meus pontos de vista.

Dedico um agradecimento especial aos amigos Prof^a Dr^a Nara Vieira Ramos e ao Prof. Dr. Júlio Ricardo Quevedo dos Santos que, num momento de decepção e desânimo, na minha vida, estiveram ao meu lado, estimulando que eu continuasse meus estudos em um novo campo do conhecimento. Foi num desses descaminhos de minha vida que aportei no Curso de Ciências Sociais. Sexagenária, mas com alma de menina. Fui acolhida como qualquer outra aluna e conheci pessoas maravilhosas que me iniciaram no universo da Antropologia. Foram

eles que me emprestaram livros, indicaram artigos e sites. Sempre alguém chegava com alguma novidade sobre o tema de meu interesse. A esses preciosos colegas, meus agradecimentos: Guilherme Howes Neto, Daiana Amaral dos Santos, Simone Lira da Silva, Larissa Molinos da Silva e Renato de Carvalho Santos Silva.

Depois, veio a inscrição para o Mestrado, minha aprovação e mais pessoas incríveis. Em primeiro lugar, agradeço a minha Orientadora Prof^a Dr^a Maria Catarina Chitolina Zanini: sempre permitindo que eu desse meus próprios passos, apoiando, sugerindo, corrigindo a rota, respeitando meu ritmo, mas estimulando para que meu trabalho tivesse qualidade. Confesso que foram tantos livros, tantos artigos e teses lidos e indicados, que ficava impressionada com o cabedal de conhecimentos da Orientadora.

Quero agradecer aos meus colegas da terceira turma de Mestrado, a todos os professores, pela atenção e dedicação e, finalmente, um agradecimento particular, à Secretária do Programa de Pós-Graduação, Jane Santos da Silva, sempre pronta para servir.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
Universidade Federal de Santa Maria

ROMPENDO BARREIRAS: RELAÇÃO ENTRE CAPITAL CULTURAL E CONSCIÊNCIA RACIAL

AUTORA: MARIA RITA PY DUTRA

ORIENTADORA: MARIA CATARINA CHITOLINA ZANINI

Data e local da Defesa: Santa Maria, 04 de abril de 2012.

A presente pesquisa envolveu cinco professoras negras que atuam nos anos iniciais de duas escolas públicas do município de Santa Maria/RS e teve por objetivo identificar os fatores presentes na relação entre capital cultural e consciência racial na escolha da profissão dessas professoras. A questão norteadora do trabalho foi saber “qual a relação entre o capital cultural e a consciência racial na escolha da profissão de professoras negras?” Investiguei se a formação intelectual das agentes sociais pesquisadas de alguma forma influenciou sua opção profissional, as expectativas das professoras com relação à profissão; as evidências de consciência racial entre elas e como isso se reflete na metodologia de trabalho adotada em sua prática pedagógica.

Palavras-chaves: Consciência racial. Capital cultural. Smo. Professoras negras. Educação

ABSTRACT

Master of Science Degree Dissertation
Program of Master Degree in Social Sciences
Federal University of Santa Maria

BREAKING BARRIERS: RELATIONSHIP BETWEEN CULTURAL CAPITAL AND RACIAL CONSCIENCE

AUTHOR: MARIA RITA PY DUTRA

ADVISOR: MARIA CATARINA CHITOLINA ZANINI

Date and place of the Defense: Santa Maria, April, 04, 2012.

The present research included five black teachers that act in the initial of two public schools of the municipal district of Santa Maria/RS and it aimed to identify the present factors in the relationship between cultural capital and racial conscience in the choice of those teachers' profession. The guiding subject of the work was to know "what is the relationship between the cultural capital and the racial conscience in the choice of the black teachers' profession? "I investigated if the intellectual formation of the researched social agents of some form influenced their professional option, the teachers' expectations regarding the profession; the evidences of racial conscience among them and as it reflects in the work methodology adopted in their pedagogic practice.

Keywords: Racial conscience. Cultural capital. Smo. Black teachers. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

APN's: Agentes de Pastoral Negros

CCJ: Comissão de Constituição de Justiça

CECAN: Centro de Cultura e Arte Negra

CNPIR: Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial

CNPPIR: Conselho Nacional de Políticas Promoção da Igualdade Racial

CONAPIR: Conferência Nacional para a Igualdade Racial

CONPIR: Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial

CPERS: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CTG: Centro de Tradições Gaúchas

CUT: Central Única dos Trabalhadores

DE: Delegacia de Educação

8ª DE: 8ª Delegacia de Educação

DEM: Partido Democratas

DNA: Ácido Desoxirribonuclêico

DRT: Delegacia Regional do Trabalho

EUA: Estados Unidos da América

FNB: Frente Negra Brasileira

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEOB: Instituto de Educação Olavo Bilac

IER: Instituto de Estudos da Religião

IPE: Instituto de Pesquisas Educacionais

IPEA: Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada

MN: Movimento Negro

MNU: Movimento Negro Unificado

MNUCDR: Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

MSN: Movimento Social Negro

MTb: Ministério do Trabalho

MTM: Museu Treze de Maio

MUCDR: Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

NEN: Núcleo de Educadores Negros

OIT: Organização Internacional do Trabalho
ONU: Organização das Nações Unidas
PDT: Partido Democrático Trabalhista
PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIM: Primeira Infância Melhor
PNAD: Pesquisa Nacional sobre Amostra Domiciliar
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PPV: Programa de Prevenção contra a Violência
PRAEM: Programa de Atendimento Especializado Municipal
PROET: Programa de Educação para o Trânsito
RFFSA: Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
SEPPIR: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINPRO: Sindicato dos Professores Particulares
SMED: Secretaria Municipal de Educação
STF: Supremo Tribunal Federal
TEN: Teatro Experimental do Negro
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UHC: União dos Homens de Cor
UNEGRO: União de Negros pela Igualdade
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - Selo da Educação para a Igualdade Racial	155
ANEXO II - Cartaz da Campanha “Igualdade racial é pra Valer”	156
ANEXO III – Formulário de Entrevista	157
ANEXO IV – Entrevista aberta	163
ANEXO V – Semana da Consciência Negra	164
ANEXO VI - Termo de Consentimento	169
ANEXO VII – Termo de Consentimento informado	170
ANEXO VIII – Algumas sugestões de literatura infanto-juvenil	171

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 TECENDO A REDE	31
1.1 O cenário internacional.....	37
1.2 Movimento Negro	40
1.3 Racismo e educação	52
1.4 Cenário em Movimento.....	58
2 “O FIO E A REDE DO EQUILIBRISTA”	71
2.1 Que palavras estou dizendo	72
2.2 Negras lembranças	84
3 ROMPENDO BARREIRAS.....	90
3.1 No limiar da inserção do negro na sociedade brasileira	90
3.2 A ideologia da democracia racial	99
3.3 A inserção da mulher negra.....	104
4 EDUCAÇÃO, UM CAMPO DE DISPUTAS.....	109
4.1 O processo de trabalho.....	109
4.2 Uma arena de disputas	112
5 CONCLUSÃO.....	135
REFERÊNCIAS	139
AXENOS	153

INTRODUÇÃO

Este estudo teve por objetivo identificar fatores presentes na relação entre capital cultural¹ e consciência racial² na escolha da profissão de magistério por cinco professoras negras que atuam nos anos iniciais na rede de ensino do município de Santa Maria-RS. A grande questão que norteou meu trabalho foi saber “qual a relação entre o capital cultural e a consciência racial na escolha da profissão de professoras negras?”, tendo investigado especialmente a formação intelectual dos agentes sociais pesquisados verificar se esta, de alguma forma, influenciou sua opção profissional.

A pesquisa se desenvolveu em duas escolas: em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada na região oeste da cidade, onde trabalhavam quatro professoras negras e, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada na região leste do município, onde atuava a quinta professora. Meu primeiro contato com o campo de pesquisa ocorreu no mês dezembro de 2010, prolongando-se no decorrer do ano de 2011.

Santa Maria³, “Cidade Coração do Rio Grande⁴”, possui uma população de 261.031 habitantes, de acordo com os dados do IBGE (Cidades@/2010)⁵. Na zona urbana, residem 248.347 pessoas, e na zona rural, 12.684 pessoas. Com relação ao gênero, a cidade possui 13.763 mulheres a mais que homens, sendo 137.397 mulheres e 123.634 homens.

A população estudantil é de 49.494 estudantes matriculados na educação básica. Deste número, 3.995 estão no Ensino Pré-escolar, atendidos em 77, das quais 38 são municipais, 28 privadas e 11 mantidas pelo estado, envolvendo 225 professoras. No Ensino Fundamental estão

¹ Por capital cultural entendo o acúmulo de riqueza cultural erudita e de “cultura escolar”. Segundo Bourdieu, “a noção de capital cultural impôs-se primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso cultural”, (...) à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 2008, p. 74).

² Por consciência racial entendo a percepção que cada indivíduo pode ter acerca de seu pertencimento étnico. Sartre reitera que os negros devem abandonar o modelo do colonizador e se entender e pensar como indivíduos negros. Assim diz ele: “Cumpra primeiro que aprendam a formular em comum tais reivindicações e, portanto, que se pensem como negros”. (SARTRE, 1965, p.98).

³ Criada em 16/12/1857, Santa Maria pertencia ao município de Cachoeira do Sul, o município tem uma área de 1.779,6 km² e uma densidade demográfica de 146,7 hab/km² (Dados da FEE.gov.rs).

⁴ Codinome dado à cidade de Santa Maria por localizar-se no centro geográfico do estado do Rio Grande do Sul.

⁵ FONTE: IBGE Cidades @/2010. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2009. NOTA: Atribui-se zeros aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

matriculados 35.135 alunos, frequentando 105 escolas, 31 estaduais, 1 federal, 54 municipais e 19 privadas, envolvendo 1.902 docentes. 10.364 alunos frequentam o ensino médio, distribuídos em 35 escolas, sendo 22 estaduais, 10 privadas e 3 federais, totalizando 852 professores. Apesar de ser considerada cidade cultura, Santa Maria ainda não conseguiu zerar sua taxa de analfabetismo, estando em torno de 3, 17% e a expectativa de vida ao nascer é de 74,01 anos.

Na composição racial, o município apresenta 16 % de sua população de origem afrodescendente, sendo que 13.521 se autodeclararam pretas e 28.046 pardas.

Quanto ao capital econômico, 2.582 pessoas têm um rendimento nominal mensal de até ¼ de salário mínimo (quase 10% da população), em posição oposta, 447 pessoas recebem mensalmente mais de 30 salários mínimos. O número de eleitores da cidade é de 184.419 pessoas.

A rede de ensino municipal, conforme dados do site oficial da SMEd (Secretaria Municipal de Educação), é constituída por 80 escolas, sendo 54 escolas de Ensino Fundamental, 45 localizadas na zona urbana e 9 na zona rural; 24 escolas de Educação Infantil, sendo 01 na zona rural, 19 escolas na zona urbana e 04 conveniadas; além de 02 escolas de ensino profissionalizante. A rede municipal de ensino possui 19.338 alunos matriculados, atendidos por 1558 professores. Do total de alunos que frequentam as escolas municipais, 271 participam de atividades no turno inverso ao da aula, com atendimento educacional especializado, na forma complementar ou suplementar. Para tanto, são desenvolvidos programas, com apoio financeiro do governo federal, como: o Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM); Oficinas Pedagógicas, Programa de Educação para o Trânsito (PROET), Programa de Prevenção contra a Violência (PPV), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Pró-Letramento, Trabalho Justiça e Cidadania, Primeira Infância Melhor (PIM) entre outros.

No município, os professores encaminham suas reivindicações através do CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul), do Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria e do SINPRO (Sindicato dos Professores Particulares de Santa Maria). Há apenas uma organização específica de professores negros, o Núcleo de Educadores Negros (NEN), que se reúne, esporadicamente, no Museu Treze de Maio⁶ tratando de temática racial.

⁶O Núcleo de Educadores Negros congrega professores com diferentes titulações e que têm, em comum, o compromisso com a eliminação do racismo, tanto da escola, quanto da sala de aula. O grupo reúne-se na antiga Sociedade Cultural Ferroviária 13 de Maio, hoje, Museu Treze de Maio.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar os fatores que influenciaram na construção do capital cultural e consciência racial para a escolha da profissão dessas mulheres negras. Os objetivos específicos foram identificar as expectativas das professoras com relação a sua profissão; identificar as evidências de consciência racial entre as professoras entrevistadas; relacionar as evidências do capital cultural entre as professoras pesquisadas; relacionar como a consciência negra das professoras se reflete em sua prática docente e, por fim, verificar a metodologia de trabalho adotada pelos agentes sociais da pesquisa, em seu fazer pedagógico, com relação à temática étnico-racial.

Utilizei a etnografia que consiste no estudo direto e próximo junto a sua cultura, requerendo, para tanto, uma análise detalhada dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados pelo grupo. Para Magnani (2009, p.135), o método etnográfico propicia uma relação de troca, em que o “pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seus horizontes”. Peirano (1992, p. 4), ao se posicionar a favor da etnografia, argumenta que “somos todos cientistas sociais, herdeiros de uma tradição que remonta a Durkheim (que não distinguia a sociologia da antropologia) e Weber (para quem a interpretação era uma das características das ciências da cultura)”.

Ao estar em campo, tinha consciência da importância e riqueza de cada momento único, com as professoras informantes, uma vez que os fatos sociais, fenômenos complexos, podem ser observados, porém “são irreproduzíveis em condições controladas” (DAMATTA, 1987, p. 21), ao contrário do que acontece na área das ciências naturais. Cada encontro, cada entrevista eram marcados por condições particulares e por uma relação pesquisador/pesquisado única.

O trabalho de campo faz parte do processo de iniciação do antropólogo, ao qual Damatta (1987, p.150) comparou a um “rito de passagem”, em que, semelhante ao noivo, o antropólogo era retirado do convívio social, submetido a uma diversidade de provas, desde como resolver problemas de infraestrutura como alimentação ou hospedagem, para, ao final, alcançar uma nova visão de homem e de sociedade. Não me aventurei nas águas do Pacífico Ocidental como Malinowski (1978), desloquei-me à periferia ⁷ de Santa Maria, e o requisito que definiu a região geográfica da pesquisa foi a localização das escolas em que trabalham as informantes. Quando do início da pesquisa, meu primeiro passo foi definir a metodologia a ser adotada, que, segundo Demo (1987, p.19), cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos

⁷ Conforme o Dicionário Eletrônico Houssais (2001, sp.p.), o termo periferia se refere “numa cidade, a região afastada do centro urbano e que geralmente abriga população de baixa renda”.

caminhos para se chegar à ciência, a qual tem por finalidade tratar da realidade de forma teórica e prática. Optei em trabalhar com a etnografia⁸, definida por Malinowski (1978, p.18) como uma ciência que ao manipular os dados requer, talvez mais do que em outras ciências, informações fidedignas e honestas.

Em todo trabalho etnográfico, o pesquisador precisa se manter honesto ao relato do que foi observado, tentando compreendê-lo a partir da perspectiva dos “atores” ou “sujeitos sociais”, considerando contudo que está trabalhando com “interpretações de interpretações” (GEERTZ, 1978). A compreensão da fala dos informantes, o significado dos termos empregados, para não incorrer em equívocos, aponta para a necessidade de o pesquisador não somente dominar o universo vocabular dos entrevistados, como também conhecer seu sentido profundo. Muitas vezes, há termos incompreensíveis para o pesquisador, pois a linguagem está diretamente imbricada com o pensamento, com a visão de mundo e sistema de crenças do nativo, o que poderá afetar a fidedignidade da pesquisa. Os “nativos” são “informantes privilegiados, afirma Guber (2001, p. 11), pois somente eles podem explicar o que pensam, sentem, dizem e fazem em relação aos fatos observados”. E a autora continua: “una buena descripción es aquella que no los malinterpreta, es decir, que no incurre en interpretaciones etnocéntricas, sustituyendo su punto de vista, valores y razones, por el punto de vista, valores y razones del investigador” (GUBER, 2001, p. 12). No tocante ao meu objeto de estudo, avaliava que questões referentes à linguagem não seriam os maiores problemas, por estar trabalhando num terreno conhecido, em contrapartida ocorria um outro risco: a necessidade de uma “atitude de estranhamento do objeto”, que, segundo Magnani (2009, p. 134), provém do somatório da cultura de origem do pesquisador e dos esquemas conceituais que embasam seu trabalho e que não são descartados ao entrar em contato com a cultura dos nativos. A cada investida em campo, procurava despir-me de pré-noções, ia aberta à aprendizagem de novos conhecimentos, aos quais Magnani (2009) chama de *insight*. As informantes desempenham um papel relevante, uma vez que elas, ao falarem de suas vidas, experiências e sonhos fornecem a matéria-prima para a pesquisa. Elas ganham voz e o pesquisador, como bom ouvinte e observador, transforma-se em arquiteto de palavras, construindo pontes que ligarão aquele saber nativo às descrições circunstanciadas sobre o que ele viu e ouviu, embasadas no contato e em suas elucubrações teóricas. Sabia que, para levar a bom termo o trabalho de

⁸ Para Malinowski (1978, p. 18-19): “Um trabalho etnográfico só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente, de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom-senso e intuição psicológica (...) Na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos”.

pesquisa, o pesquisador precisa estabelecer com o grupo um clima de confiança, e empatia, adotando um estilo que agrade as pessoas com as quais se propõe conviver, sem procurar ter o controle de todos os elementos da pesquisa. No início, conhecedora destes tópicos, sabendo que dependia da boa vontade da comunidade pesquisada, e o alto grau de expectativa sobre a pesquisa, desenvolvi alguns medos e inseguranças, superados gradativamente.

O contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo, com base em suas análises anteriores, favorece o aparecimento de “novos dilemas e problemas” para a Antropologia, que contribuirão para a renovação de seus conceitos a cada nova geração. Cada nova pesquisa é uma oportunidade de o pesquisador concretizar a dialética entre teorias antropológicas e seu campo de pesquisa, seja ele um grupo tribal ou qualquer segmento da sociedade. É o momento que todo antropólogo tem de “repensar a antropologia”, uma experiência individual e única, conforme Damatta (1987, p.147). A experiência de campo representa um momento crucial na formação do antropólogo, oportunidade em que teoria e práxis se reúnem, para formar um conjunto orgânico significativo. Os registros efetuados no campo, além daqueles pontos já destacados acima, vão além do que foi gravado pelo pesquisador, poderão ser ações físicas, aparentemente sem sentido, como o clássico exemplo, utilizado por Geertz (1978) e tomado de empréstimo do filósofo Gilbert Ryle, quando propõe distinguir o “piscar de olhos”, de dois garotos, sendo um, um tique nervoso e o de outro, uma piscadela conspiratória⁹.

O trabalho de campo conta hoje, com ferramentas auxiliares, como telefone e e-mail, com as quais reuniões e visitas são agendadas com antecedência. O pesquisador deixa de ser “um corpo estranho ao grupo”, ele está sendo esperado, como no caso desta pesquisa, minha chegada à escola ocorreu com entusiasmo das professoras, fui logo convidada a participar de uma reunião de professores na escola da região oeste, cujo tema era como trabalhar com literatura infantil no combate ao racismo. Também tive oportunidade de visitar as turmas do turno da manhã, divulgando a Feira do Livro, oportunidade em que os alunos se expressaram sobre a importância de se respeitarem, tratando-se pelo nome, sem o emprego de apelidos, numa referência ao meu primeiro livro infantil “Os Problemas de Júnior”.

Ao propor uma pesquisa sobre a trajetória de vida de professoras negras, estou escolhendo trabalhar com estudos de memória, entendidos aqui como processos que permitem classificar e compreender o mundo, considerando o contexto atual e as experiências

⁹ No primeiro caso, o retrato de um movimento fisiológico, tem-se uma descrição mecânica; no segundo, uma “mensagem”, uma “comunicação”, a piscadela adquire significado, podendo querer dizer “um sinal no decorrer de um jogo de cartas”, “um convite para sair”, “um gesto de cumplicidade” ou uma “uma aproximação sexual”- é a “descrição densa” (GEERTZ, 1978, p.16), tipicamente antropológica. Elaborar uma etnografia assemelha-se a tentar ler um antigo manuscrito, em que o etnógrafo enfrenta uma série de estruturas conceituais complexas, das quais precisa primeiro apreender e depois apresentar, conclui Geertz (1978 p. 20).

individuais salientando que as narrativas sobre o passado são elaboradas partindo do presente e de suas estruturas de significação. Para Halbwachs (2006), a memória é sempre uma construção que se faz no presente acerca de acontecimentos do passado (Halbwachs, 2006). Rousso (2000, p. 94,) escreve que memória é a presença do passado; ela testemunha nossas vivências, pois permanentemente nos acompanha. Carregamos conosco e em nós uma porção de lembranças de fatos, de contatos, de leituras, de amigos com quem trocamos ideias - lembranças coletivas. Em pensamento, estamos constantemente interagindo com alguém, daí Halbwachs (2006, p.26) afirmar que nunca estamos sós. Não é uma interação física, permanentemente estamos em interação com nossos pensamentos e com nossos juízos de valor que são construções sociais e coletivas que nos perpassam.

Trabalhar em etnografia não é fácil e muitas vezes me questionei sobre a melhor maneira de executar o trabalho. Fonseca (1999, p. 58) destaca como ponto de partida a importância da interação entre pesquisador e interlocutor, chamando a atenção de que eles são “nativos de carne e osso”. A autora revela que, ao participar de uma série de bancas acadêmicas, constatou a pouca interação entre esses sujeitos, mais parecendo ser uma abordagem terapêutica do que a uma etnografia. O trabalho etnográfico, apesar de difundido, não é um método tão simples e deve levar em conta o contexto sócio-histórico e político dos pesquisados. No decorrer da pesquisa, houve um período em que o Sindicato de Professores do Município estava em campanha pela adoção do piso básico do magistério e estabeleceu-se um verdadeiro embate com a Prefeitura. Ao chegar ao campo, fiquei insegura, sem saber se deveria ou não mencionar esse assunto. Optei em fazer um breve comentário, mas não houve ressonância entre as professoras, logo concluindo de que elas não estavam dispostas a falar, o que respeitei, uma vez que cabe à aprendiz de antropóloga buscar entender o que *está sendo dito*. A pesquisa é dinâmica, e quando se vai a campo, a pesquisadora deve ser flexível, suas hipóteses e questionamentos estão sujeitos a alterações, não podendo ter uma atitude irredutível. É preciso fazer o exercício do distanciamento, indo do particular para o geral, para assim tecer um relato etnográfico. O campo da educação é rico com vários estudos, que servem de referência à nova pesquisadora, mas são as observações realizadas, os diálogos efetivados que fornecem o substrato para as conclusões do trabalho. No decorrer de uma defesa de dissertação, Fonseca (1999, p. 62) relata ter testemunhado o descompasso entre teoria e método e suas percepções servem como desafio, para que o neófito, como é meu caso, crie novas hipóteses, partindo do estudo de cada caso, pois “cada caso não é um caso”.

Em minhas leituras preparatórias, no período que antecedeu ao campo, tomava consciência do papel do pesquisador e dos princípios morais e éticos que deveriam pautar

qualquer investigação, fornecidos pelos códigos de ética das associações de profissionais. As quatro diretrizes comuns adotadas pela maioria dos códigos de ética estavam bem presentes em mim, e, ao contatar com as professoras pesquisadas, tratei de esclarecer logo estes pontos, começando pela natureza da pesquisa, os objetivos, e as possíveis consequências, quando da divulgação dos resultados. Tendo sido eu também uma professora negra, em situação similar a de minhas entrevistadas, procurava refletir acerca da extensão de meus estudos e da responsabilidade que tinha para com estas mulheres.

A pesquisa de campo se desenvolveu em escolas da rede de ensino, onde podia encontrá-las sempre, ao contrário da “solidão existencial”, em que, no passado, o etnólogo realizava seu trabalho, conforme Damatta (1987 p. 143), distante de sua cultura e numa sociedade com diferentes formas de organização. Realizou-se também em dois momentos. No primeiro, contatei com as entrevistadas, apresentei a pesquisa, mostrei o termo de consentimento informado, debatemos sobre se manteríamos o anonimato das professoras ou não, sendo decidido que elas não seriam identificadas, mas nominadas pelo termo “professora”, seguido de um número de ordem. No segundo momento, a partir do mês de agosto, a pesquisa foi direcionada para as trajetórias de vida das entrevistadas. Quando falo em trajetória de vida, decido destacar acontecimentos significativos na vida das entrevistadas, estabelecendo as conexões que lhes dão coerência. Entendo “trajetória de vida”, como Bourdieu (2000, p. 189):

como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações. (...) Os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado (2000, p.189-90).

Esse tipo de narrativa foge do relato linear, que obedece apenas aos ditames de espaço e tempo; os acontecimentos não seguem uma ordem cronológica, mas sim, a um encadeamento de fatos relevantes. Ao encadeamento ordenado de uma narrativa de vida, estruturado tipo um romance, Bourdieu (2000, p. 183) denomina de “ilusão biográfica”.

Ao fazer uma narrativa, o autor aciona memórias muito próprias; segundo Halbwachs (2006 p. 69), "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo, e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes". Cada informante reelabora

ou complementa os relatos já realizados e, a cada emersão no passado, novas lembranças significativas poderão aflorar.

Decidi trabalhar com trajetórias de vidas, pois elas me permitiram conhecer particularidades vivenciadas pelas professoras, como também me distanciar das “histórias de vida”, pois não era meu desejo me aventurar pelo campo da “História Oral”, atribuição reservada aos estudos da História, para os quais novas competências seriam exigidas. Ribeiro (2001, p. vii), por exemplo, questiona-se acerca das oportunidades de educação disponibilizadas para negros em relação as suas trajetórias de vida: de que forma as perspectivas políticas e sociais dos negros se estabeleceram? Como os afrodescendentes chegaram ao espaço docente?” SANTOS (2007, s.p.p) investigou “Trajetórias de professores universitários negros de Mato Grosso”, verificando a ascensão social desses profissionais, entre outros.¹⁰ As trajetórias de vida serviram para que eu estabelecesse correlações entre capital cultural *versus* consciência racial *versus* escolha da profissão.

Os estudos de memória coletiva, a partir de Halbwachs (2006, p. 55) têm lançado mão da memória autobiográfica, isto é, a escrita de si, na qual o narrador é ao mesmo tempo autor e protagonista. As narrativas de cunho autobiográfico são uma ferramenta que tem enriquecido as pesquisas etnográficas, pois ao evocar o passado, selecionar e ressignificar eventos, os informantes se situam como protagonistas do conhecimento de suas próprias histórias, porém, em virtude do distanciamento no tempo, a narração agora, é destituída da emoção vivenciada no passado.

Além de trabalhar com trajetórias de vida, empreguei a observação participante, entrevistas semidirigidas¹¹ e abertas¹², grupo focal. Procurei averiguar o processo de trabalho em si, o lugar do trabalho, os instrumentos usados, a jornada de trabalho das informantes e a metodologia adotada por cada uma com relação à temática racial. Considero que a observação participante oportuniza um convívio mais próximo com as informantes; as entrevistas semidiretivas com um roteiro prévio, não rígido, fornecem elementos importantes, podendo a pessoa entrevistada falar de seus sentimentos, das memórias que lhe vêm à mente naquele momento, não ficando presa em responder apenas ao que foi perguntado.

Em virtude de a população negra brasileira apresentar a desvantagem da experiência como escravizada e o difícil histórico de inserção no mundo do trabalho livre, considero que a

¹⁰ Lima (2006, p.1) investigou o processo de construção social do “ser professor de raízes africanas negras em Maringá”. Paula (2004, p. 6) pesquisou sobre “Trajetórias de homens negros no magistério: experiências narradas”, analisando o papel do professor negro num espaço de predominância feminina e branco.

¹¹ Ver ANEXO III: Modelo de Formulário de Entrevista

¹² Ver ANEXO IV: Modelo de Entrevista

pesquisa “Rompendo barreiras: relação entre capital cultural e consciência racial” virá se somar aos estudos de trajetórias de professores negros já realizados, além de apresentar o diferencial de estudar uma área pouco abordada, como a relação entre capital cultural e a consciência racial. Estudar professoras negras para mim significou contatar com trajetórias de vidas únicas, de sujeitos que ingressaram na escola, superaram a ideologia ainda vigente de que crianças pobres e negras não aprendem (SILVA, In ABRAMOWICZ e MOLL, 1997 p. 32), venceram barreiras raciais e ingressaram no mundo do trabalho. Ao entender a posse do capital cultural como condição *sine qua non* para a mobilidade social, propus-me relacionar capital cultural e consciência racial, referindo-me, primeiramente, ao *capital cultural incorporado*. Entendo, como Bourdieu (2008b. p. 76), que o indivíduo recebe uma herança cultural da família e de todos os que fazem parte do seu meio ambiente de origem e de socialização, os quais exercem sobre ele efeito educativo, acrescentados da influência da escola, a partir do seu ingresso na vida escolar. Ou seja, trata-se de uma constante tensão entre exterioridades e interioridades em movimento, processo no qual a educação, tanto no seu aspecto formal, como socializador primário, é extremamente importante.

A consciência racial refere-se à identificação étnica do indivíduo, isto é, “as características de sua autoatribuição e atribuição pelos outros” (Barth, 1998, p.193). Por consciência racial, compreendo a aceitação positiva que o indivíduo tem de seu pertencimento racial em relação a outros indivíduos ou grupos. O reconhecimento da identidade étnica do indivíduo fundamenta a construção da consciência racial ou negra; essa identidade racial é sempre tomada em relação ao outro, não sendo possível analisá-la isoladamente, mas sempre em oposição, pois quando um indivíduo ou grupo se afirma como tal, o faz para mostrar que é diferente de um outro (grupo ou indivíduo) – a isso, Cardoso de Oliveira (1976, p. 5) chama de “*identidade contrastiva*”, implica a afirmação do *nós* diante dos *outros*. Para definir consciência negra recorri, em primeiro lugar, ao significado do termo *consciência*

sentimento ou conhecimento que permite ao ser humano vivenciar, experimentar ou compreender aspectos ou a totalidade de seu mundo interior”; “conjunto de ideias, atitudes, crenças de um grupo de indivíduos, relativamente ao que têm em comum ou ao mundo que os cerca (Dicionário Eletrônico Houaiss¹³, 2001).

Entendo que consciência negra é o conjunto de percepções que o indivíduo negro tem a respeito de si mesmo, aliada à necessidade que sente de unir-se a seus pares, para que, juntos, elaborem e encaminhem demandas que venham contribuir para a superação das

¹³ INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

desigualdades sofridas pelo povo negro¹⁴. Para Biko (1990), a consciência negra incluía o indivíduo negro agir como um grupo, a fim de se libertar das amarras que o prendiam a uma servidão perpétua, como também “procurar infundir na comunidade negra um novo orgulho de si mesma, de seus esforços, seus sistemas de valores, sua cultura, religião e maneira de ver a vida” (BIKO, 1990, p.66).

A presente pesquisa tem como protagonistas mulheres negras que transitam pelo terreno da educação, fazendo dela opção de carreira profissional. Todos nós passamos pela educação, pois ela é inevitável, segundo Brandão (1995, p. 99); ocorre em casa ou na rua; na comunidade ou no clube; na igreja ou na escola; adota diferentes formas de acordo com a sociedade em que se insere: entre sociedades tribais ou desenvolvidas; entre sociedades sem classes ou de classes; com Estado ou sem. Surgiu primeiro sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; depois, com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos; pode existir livre ou imposta, aponta Brandão (1995, p. 9-10). A maior vulnerabilidade apresentada pela educação é ser um espaço de reprodução da ideologia dominante, permitindo que o educador aja conforme os interesses dessa ideologia, servindo “para os usos escusos que ocultam também na educação interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita (BRANDÃO, 1995, p. 12).

A educação, enquanto propiciadora de capital cultural, exerce o papel de reprodutora da ordem social preexistente, garantindo êxito aos alunos portadores de capital cultural nos espaços ocupados no campo da educação. Ao gerar capital cultural, a instituição escolar estabelece fronteiras sociais entre alunos provenientes de famílias com pais diplomados ou portadores de “*bachelier*”¹⁵. Conforme descreveu Bourdieu (2008b, p.42), citando pesquisa de Paul Clerc, em famílias portadoras de diploma, a renda não influencia o êxito escolar, mas em famílias com a mesma renda, a proporção de bons alunos varia significativamente segundo o pai seja diplomado ou “*bachelier*”. Neste caso, fica evidente que a posse de capital cultural dos pais é decisiva para a valorização da experiência escolar dos filhos, e a posse de capital econômico, não significa necessariamente investimento na educação da descendência. Remetendo para meu objeto de pesquisa, ao contrário dos resultados da pesquisa realizada na França, os pais das professoras informantes estimularam suas filhas para que estudassem, apesar de serem trabalhadores não especializados, não portadores de diploma, portanto despossuídos de capital cultural; e entre as mães, apenas uma possuía diploma de curso

¹⁴ Na presente pesquisa utilizo a expressão “negro” para a pessoa que se autodefine e é identificada pelos outros como negra e “povo negro” para o conjunto da população brasileira com estas características.

¹⁵ No sistema francês, significa pessoa que obteve o diploma de conclusão do 2º ciclo do ensino de 2º grau (BOURDIEU, 2008b, p.42).

superior. Cabe aqui pensar nos mecanismos acionados por essas famílias, para superarem a falta de capital cultural, assegurando que suas filhas concluíssem seus estudos.

O capital cultural, segundo Bourdieu (2008b. p. 74), aparece em três formas: no estado incorporado, ele é interiorizado pelo indivíduo através da aprendizagem, desde a mais tenra idade, concomitante ao período de sua socialização - é um tipo de transmissão hereditária, característica de famílias que detêm capital cultural, em que a acumulação desse capital se dá desde cedo (BOURDIEU, 2008b. p. 76). É uma acumulação gradativa, que passa por uma inculcação e assimilação, resultando, depois de determinado tempo de investimento, em incorporação; é individual e não pode ser transmitido por doação, por compra ou troca. O capital cultural objetivado, conforme Bourdieu (2008b. p. 77), é traduzido em suportes materiais, como escritos, obras de arte, livros, coleções, monumentos, máquinas, etc., pode ter sua propriedade jurídica transferível, por exemplo, posso doar um livro, vender uma tela de Picasso ou uma filmadora, mas não posso transferir o gosto pela arte ou a capacidade de manejo correto de uma máquina - para isso preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado. Por último, o capital cultural no estado institucionalizado é aquele legitimado por títulos, certificados ou diplomas expedidos por instituições de ensino, que outorgam ao seu portador o reconhecimento jurídico do seu capital cultural (BOURDIEU, 2008b. p. 78). O estudo sobre a apropriação de capital cultural por famílias negras certamente é um campo rico para futuras pesquisas, fornecendo ao pesquisador relatos de superação.

A temática étnico-racial tem sido objeto de diversas pesquisas, com múltiplas possibilidades de estudos: educação *versus* fracasso escolar; preconceito e discriminação *versus* democracia racial; representação do negro no livro didático *versus* implantação e implementação da Lei 10.639/03, etc., sendo um campo propício para inúmeras investigações. Especificamente sobre trajetórias de professoras negras, há estudos sobre mobilidade social tanto de mulheres, quanto de homens negros, professores universitários, no entanto, nada encontrei sobre o ângulo em que desejo dissertar, relacionando a incidência do capital cultural e a consciência racial na escolha da profissão de professora que atuam nos anos iniciais. Atuação no sentido de exercer suas atividades junto aos alunos que estudam do 1º ao 5º ano¹⁶ do Ensino Fundamental, não necessariamente em sala de aula, pois nesta faixa, além do docente, há outros profissionais que mantêm contato com os alunos, como a orientadora

¹⁶ A educação brasileira, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394/96) é formada por dois níveis: educação básica e ensino superior. A educação básica possui o nível de “educação infantil” que cuida do ensino dos zero aos 5 anos, o nível “ensino fundamental” que trata do ensino a partir dos 6 anos, subdividido em “anos iniciais” (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano); além de o “ensino médio” com duração mínima de três anos.

educacional, a supervisora escolar, a secretária, em alguns casos, até mesmo uma vice-diretora, para atender este universo específico.

A proposta inicial era investigar professores, abarcando tanto homens, quanto mulheres, trabalhadores na educação; comprovando o processo de feminização do magistério, no universo entrevistado, não encontrei homens negros desempenhando essa função, daí passar meu objeto para professoras. Pretendia também fazer um recorte geracional, entrevistando professores em três momentos diferentes de suas carreiras, provavelmente com um grau de expectativa próprio: no início, no meio e ao final de carreira, o que não foi possível por não ter havido nomeações recentes, em virtude da falta de oferta de concursos públicos nas redes de ensino e de um expediente previsto nos Planos de Carreiras do Magistério, denominado de “convocação¹⁷” ou “suplementação¹⁸”. Em virtude desta estratégia, alguns professores municipais, durante o período de março a dezembro, “suplementam”, ampliando a carga horária e o vencimento, uma medida dita “emergencial”, sem estarem regularmente nomeados, por isso na rede municipal de ensino de Santa Maria, não há professores em início de carreira. Na rede de ensino estadual, ocorre um expediente semelhante.

Para fazer frente à essa situação, no dia 16 de janeiro de 2012, o governo do Estado do Rio Grande Do Sul, através da Secretaria de Estado da Educação abriu Concurso Público para preenchimento de dez mil vagas para Professor do Quadro de Carreira. As inscrições encerraram-se no dia 3 de fevereiro e o salário inicial é de R\$ 395,54 (trezentos e noventa e cinco reais e cinquenta e quatro centavos), professor de nível médio, a R\$ 1.186,62 (hum mil, cento e oitenta e seis reais e sessenta e dois centavos), para candidatos com curso superior.

No primeiro capítulo, intitulado “Tecendo a rede”, destaco como a temática racial passou a fazer parte de meu centro de interesses, tangenciando minha atuação enquanto profissional; destaco eventos importantes, no cenário internacional e nacional, com a participação do Movimento Negro (MN) brasileiro e discorro sobre a questão do racismo na

¹⁷ O Sistema Estadual de Ensino prevê a “convocação por horas-trabalho”, consideradas como convocação para regime especial de trabalho, não podendo ultrapassar 40 h semanais. O professor que, no momento da aposentadoria, estiver em exercício de horas-trabalho, e tiver exercido suas funções no regime de convocação por 5 anos consecutivos ou 10 anos intercalados, incorpora esse valor aos seus proventos (LEI nº 11005/1997, atualizada pela LEI 12.443/2006, Art. 19, Art. 21 e 22).

¹⁸ O Plano de Carreira do Município de Santa Maria prevê que o professor em exercício poderá ser convocado para cumprir Regime Suplementar de Trabalho (RST), de mais 10, 20 ou 25 horas, no caso de falta de professor por licença saúde; afastamento superior a 30 dias, que não seja problema de saúde; suprir convênios com escolas filantrópicas; afastamento de professores em virtude de função gratificada; suprir o afastamento de professores que assumam funções de direção ou vice-direção de escola. A convocação é concomitante às atividades do ano letivo, portanto por prazo determinado e, o professor poderá ser novamente convocado no ano seguinte, se sua atuação for considerada satisfatória (LEI MUNICIPAL nº 4996/03, Art. 24 e Art.26, § 1º).

educação com a perspectiva de mudança, com a aprovação da lei que prevê o ensino da história e cultura negra e indígena nas escolas brasileiras.

No segundo capítulo, denominado “O fio e a rede do equilibrista”, emprego uma metáfora representativa da necessidade da teoria para dar sustentação à prática, abordando os principais conceitos trabalhados na pesquisa e as teorias que sustentam minha investigação.

No terceiro, sob o título de “Rompendo Barreiras” analiso a inserção do negro na sociedade de classes com destaque à inserção da mulher negra, para no capítulo seguinte, “Educação, um campo de disputas”, analisar o universo da educação, o processo de trabalho, a execução da lei que prevê o ensino da história e cultura africana na escola, relacionando com os objetivos e resultados da presente pesquisa.

Em virtude da amplitude do tema, na presente pesquisa sequer pensamos esgotá-lo, por certo muitas lacunas ficarão abertas, contudo trata-se de um recorte que poderá servir como estímulo para pesquisas complementares.

1 TECENDO A REDE

Costumo afirmar que a vida me foi pródiga. Nascida no final da década de 40, na cidade “Coração do Rio Grande”, filha de mãe negra e pai branco, ambos analfabetos, desde cedo fui preparada para decifrar o código escrito e fazer dos cadernos e livros meus melhores companheiros. Não saber ler, não impediu que minha mãe, lavadeira de profissão, exercesse também o papel de minha primeira professora. Apesar de analfabeta, sabia reconhecer um caderno caprichado e uma letra bonita. Meu pai, de origem “castelhana”¹⁹, mensageiro²⁰ na gare da Estação Férrea, profissão desaparecida com a privatização da Rede Ferroviária (RFFSA), ao casar com minha mãe, enegreceu, frequentando os lugares reservados a negros e pobres na cidade de Santa Maria. Por isso, fui criada como negra, sabendo sempre o meu lugar, ao lado de minha irmã gêmea, sendo permanentemente conclamada a ser estudiosa, honesta e trabalhadora, conforme as concepções de meus pais sobre o lugar da mulher negra na sociedade. Questiono sobre qual é o lugar da mulher negra? O nível de exigência de meus pais refletia seus desejos de reverterem o que prevalecia no censo comum até há bem pouco tempo, na sociedade brasileira, que à negra estava reservado o papel de iniciarem os filhos homens de seus senhores ou de patrões nos segredos do sexo, “pois isso está na massa do sangue negro”, e, por outro lado, garantindo a eles de “não pegar alguma doença por aí” (FERNANDES, 1965, p. 135). Acreditavam, desde o período escravocrata, que a mulher negra é uma fonte de prazer: ou como cozinheira, pelos deliciosos quitutes preparados ou pelo erotismo, capaz de “levar os homens às loucuras do prazer”, estando sua imagem ligada à “prostituição” e a atitudes libidinosas.

Meu ingresso no mundo escolar se deu aos sete anos, o qual percorri com sucesso, permeado com trabalho: escola primária, ginásial, curso normal, início no mundo do trabalho, depois, universidade. Durante a escola Normal, aos sábados, as aulas encerravam às 10 h, depois delas, deixava o uniforme azul e branco e me transmudava em faxineira na residência de Dona Olcira Alves ou de Dona Maria Luiza Appel. Não posso sequer afirmar que não gostava do que fazia, pois precisava do dinheiro recebido para comprar material

¹⁹ Natural da Argentina ou Uruguai. No Rio Grande do Sul, o termo é usado em sentido depreciativo.

²⁰ No passado, a cidade de Santa Maria foi importante entroncamento ferroviário. Daqui partiam trens para a “fronteira”, para a “capital”, para “São Paulo” e a gare da Viação Férrea se transformava num formigueiro humano, com trens de passageiros chegando e partindo, em diversos horários. Os viajantes ao chegarem à gare, dispunham dos serviços de “mensageiros”, que carregavam suas bagagens e marcavam os lugares nos vagões de passageiros, estacionados nas diversas plataformas. Esses profissionais usavam uma farda azul e na cabeça, um quepe numerado que os identificavam individualmente.

escolar: o labor era exercido por necessidade, e muito contribuiu para que cumprisse as exigências do curso, na confecção de material didático. A partir da fase adulta, a formação docente aconteceria se sobrasse tempo e dinheiro, esse último, ainda não sobrou, por isso estou hoje, na faixa dos sessenta, frequentando um programa de pós-graduação, consciente que nós, negros, obrigatoriamente, precisamos acessar a academia, simbolicamente, para romper grilhões, como também para contribuirmos com a nossa visão de mundo acerca da complexidade das questões raciais. Aliada a minha vida profissional, em que atuei por mais de 30 anos como professora, em turmas dos anos iniciais, participei ativamente da defesa dos direitos da criança e do adolescente, no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e na garantia dos mínimos sociais, no Conselho de Assistência Social, em Santa Maria.

Como espaço de socialização, desde a infância, frequentei o Clube Recreativo União Familiar, no qual famílias negras e pobres ali se reuniam para dançar, participar de bailes, boates ou fazer carnaval, naquela época, quase sempre com música ao vivo. O clube tinha na sua diretoria Mariazinha Domingues, figura ímpar que orientava as moças sobre o comportamento adequado na sociedade, aconselhava sobre a importância do estudo, estimulando aquelas meninas que eram empregadas domésticas a seguirem os estudos em cursos noturnos, para saírem “da cozinha dos brancos”.

Sempre me soube negra, mas minha militância na causa negra iniciou ao final dos anos 80, quando, em virtude do centenário da “Lei Áurea”, discutia-se a situação do negro brasileiro e questões ligadas à área da educação. Até então, era uma mulher negra que carregava nos ombros o peso da história de meu povo, às vezes, envergonhada, outras, revoltada, impregnada da culpa das dores sofridas, como “no corte de uma ferida que não seca nunca”, no dizer do poeta Oliveira Silveira (1981), mas sem ter tido uma atuação mais efetiva. Ao afirmar que me sabia negra, recorro a Barth (1998, p.193), entendendo que incorporara minha “autodefinição” e como era vista pela sociedade, não podia negar, pela cor de minha pele, o jeito do meu cabelo ou formato do meu nariz, porém estava ainda impregnada por uma “identidade alienada”, a que Cardoso de Oliveira (2005, p.25) chama de “consciência infeliz”. Entendo essa “consciência infeliz” como um sentimento introjetado de insatisfação, de vergonha pelo que eu era ou representava. Ao me tornar professora, esse sentimento foi superado, pois sabia como se sentiam meus alunos negros e precisava intervir. Quando me deparava com algum aluno negro indisciplinado ou relapso, costumava chamá-lo a um canto e conversava com ele, mostrava o meu braço, comparava com o dele, e dizia, pois veja só, nós dois somos negros, “somos irmão de cor”. Eu também fui pobre, mas estudei. Tu também

precisas estudar. Já pensaste no que queres ser, quando crescer?” Partindo deste ponto, geralmente ganhava um amigo, e mais alguém que começava a estruturar seu projeto de vida.

Tive uma mãe que sempre conversou sobre negritude e o valor do negro, na construção da sociedade brasileira. Sabia que éramos tratados como inferiores, com uma carga de estereótipos negativos e vivenciei isso várias vezes, quando, ao entregar as trouxas de roupas lavadas e passadas por minha mãe, observava o rigor na conferência dos “rois”²¹ de determinadas patroas. E foi vendo as humilhações que minha mãe sofria que resolvi ser professora. Certa vez, após um desses acontecimentos, minha mãe deixou uma residência aos prantos. Localizava-se no centro da cidade, próximo ao prédio do INSS. Enquanto subíamos a rua Venâncio Aires, disse a minha mãe que não iria ser lavadeira como ela, pois “não vou aguentar desaforo de patroas. Vou ser professora”!

O exercício do magistério e o enfrentamento das contradições encontradas na escola, período em que a educação era comparada a “um funil”, em que muitos alunos entravam, mas poucos concluíam seus estudos, fez com que buscasse, incansavelmente, as causas do fracasso escolar, tanto em sala de aula, quanto como supervisora escolar. O trabalho na periferia de alguns municípios gaúchos brindou-me com um rico campo de experiência, no qual trabalhei com uma massa de alunos provenientes das “classes populares”²², muitos deles, cuidadores de si próprios, residentes em cidade-dormitório da Grande Porto Alegre, cujos pais deslocavam-se muito cedo para o trabalho, ficando eles sob a responsabilidade de um irmão ou irmã mais velha.

Na minha prática pedagógica como regente de classe e na supervisão escolar, convivi com colegas, alunos e pais, na periferia de Porto Alegre (Vila Farrapos) ou grande Porto Alegre (Alvorada) em que tive oportunidade de me deparar com as mais inusitadas situações e desafios, contudo penso que a situação mais desafiadora foi a que experienciei na Vila Farrapos, pelo grande número de turmas de 1º ano repetentes. Eram alunos moradores da Vila Farrapos, da Areinha, da beira da *Freeway* ou da Vila Pirulito, uma ocupação que se ergueu de um dia para outro, muito próxima à escola em que trabalhava. Eram muito pobres, a maioria afrodescendentes, alguns com mais de um ano de repetência. Fui instigada a buscar entender as razões dos elevados índices de fracasso escolar. Naquela época, cursava a Faculdade de Educação na UFRGS e estavam em voga os estudos sobre construtivismo²³ de

²¹ O rol consistia na relação, feita pela patroa, das peças de roupas enviadas à lavadeira.

²² Trabalho com a noção de “classe popular” com sentido de “oprimidos”, dos “condenados da terra”, dos esfarrapados do mundo (FREIRE, 1987, p. 31).

²³ Construtivismo, para Freitag (1993, p. 26) é uma teoria segundo a qual “as estruturas do pensamento, do julgamento e da argumentação são o resultado de uma construção realizada por parte da criança em longas etapas

Piaget²⁴ e do construtivismo pós-piagetiano²⁵. Participei de vários projetos sobre construtivismo, meus professores e colegas passaram a frequentar a escola na qual trabalhava, os alunos foram testados, avaliados e aos professores eram oferecidas uma série de leituras e “sessões de estudo²⁶”. Os índices de fracasso diminuíram, comecei a ler Paulo Freire (1987) e a entender a educação enquanto um ato político e a escola como um espaço de reprodução da estrutura social. Dedicava-me a ensinar, buscando incessantemente alcançar o sucesso escolar com meus alunos, o que nem sempre era atingido.

Contudo, foi no decorrer das reuniões preparatórias para as comemorações do Centenário da Abolição da Escravidão, na 28ª Delegacia de Educação (DE), em Gravataí, no final do ano de 1987, que, como versou Oliveira Silveira (1981, sp.p), “encontrei minhas origens/ na cor de minha pele/ nos lanhos de minha alma/ em minha gente escura”, foi quando “acordei”, integrando-me diretamente aos debates sobre questões referentes ao racismo - entendido aqui como uma ideologia que pressupõe que alguns grupos étnicos, em virtude de características biológicas ou culturais, sejam tratados como inferiores a outros, e ao preconceito racial, no sentido de uma prenoção, de um julgamento antecipado de uma pessoa ou grupo em virtude da cor de sua pele. Ao empregar o termo racismo, Todorov (1993, p.107) o utiliza em dois sentidos. No primeiro, refere-se ao comportamento da pessoa racista, significa uma atitude de intolerância (ódio ou desprezo) contra o outro, em virtude de sua origem ou características físicas. No segundo sentido, refere-se a uma ideologia, a uma doutrina que diz respeito às raças humanas. Esses dois sentidos não aparecem necessariamente juntos. O indivíduo racista comum não é um teórico, não justifica seu comportamento com argumentos “científicos”; por outro lado, o ideólogo das raças necessariamente não é um “racista”, conforme o sentido do termo, “suas visões teóricas podem não ter qualquer influência sobre seus atos; ou sua teoria pode não implicar na existência de raças intrinsecamente más” (TODOROV, 1993, p.107). O autor adota o termo racismo para designar o comportamento, e racialismo, ao se referir às doutrinas. Quando o racismo se apoia num racialismo, seus resultados são desastrosos, como foi o nazismo. No

de reflexão, de remanejamento (...) Essas estruturas resultam da ação da criança sobre o mundo e da interação da criança com seus pares e interlocutores”.

²⁴ Biólogo interacionista, radicado na França e nascido em 1896 na Suíça, autor da *Teoria Psicogenética*; dedicou sua vida pesquisando como se dava a construção do conhecimento humano. Explicava a inteligência como um processo biológico.

²⁵ O “construtivismo pós-piagetiano” é um movimento formado pelos discípulos de Piaget e por novos pesquisadores que se agregaram ao grupo, após sua morte, mas que seguiram suas pesquisas sobre o processo de aprendizagem, indo além dos resultados encontrados, às vezes, concordando e até mesmo discordando do pensamento do grande mestre.

²⁶ Reuniões específicas que visavam a oferecer ao corpo docente da escola uma formação continuada.

que se refere ao seu surgimento, o autor esclarece que o racismo é um comportamento antigo e universal, já o racialismo é um movimento de ideias surgido na Europa ocidental, a partir de meados do século XVIII.

Agora, com outra percepção sobre relações raciais, prossegui meu trabalho na região de abrangência da 8ª DE. Tanto como educadora, quanto militante, procurei contribuir para a ruptura das barreiras do racismo, por isso me tornei contadora de histórias e foi atuando no Museu Treze de Maio²⁷, em Santa Maria, implementando o projeto “Combatendo o Racismo através da Literatura Infantil” (2003-2008), que tive a oportunidade de participar da hora do conto, sessões de estudos, seminários, cursos, contatar com estudantes e professoras, recolher trajetórias de vida, aumentando minha bagagem e meus horizontes sobre essa temática.

Quando dos eventos que marcaram o 13 de maio de 1988, a principal denúncia dos representantes dos Movimentos Sociais Negros²⁸ dizia respeito à exclusão social do povo negro, à falta de oportunidades de emprego e renda, ao racismo, à perseguição e assassinato de jovens negros, à necessidade de políticas públicas e de mudanças significativas na educação. Oliveira Silveira (1981, sp. p) assim se referiu a essa data: “treze de maio traição/ liberdade sem asas/ e fome sem pão”. Os Movimentos Sociais Negros²⁹, desde o princípio, vinham apontando para a necessidade de o Estado brasileiro garantir uma educação democrática e inclusiva, com conteúdos referentes à história do povo negro; essas reivindicações concorreram para a homologação da Lei Federal 10.639/03, que obriga o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no sistema de ensino nacional e da Lei 11.645/08, que acrescenta a inclusão da história e cultura indígena.

Antes de ser um lugar reservado à construção de conhecimento, a escola é um espaço de interação social no qual os agentes que lá se encontram aprendem e vivenciam regras e classificações sociais, desempenham papéis sociais, e a aproximação dos diferentes, oportuniza a convivência e a experimentação da alteridade. São alunos provenientes de diferentes grupos sociais, com capitais diferenciados, convivendo num espaço comum. Cada

²⁷ O Museu Afro-Brasileiro de Santa Maria é um museu comunitário localizado no prédio onde funcionou a centenária Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio, fundada a 13 de maio de 1903 e que havia fechado suas portas em virtude de dificuldades financeiras e de gestão. É um museu construído e vivenciado pela comunidade negra, “abrigando em seu interior oficinas de dança afro, capoeira, percussão, grupo vocal de mulheres negras, atividades técnicas e de pesquisa no Museu e reuniões do MN” (ESCOBAR, 2010, p. 127).

²⁸ Tratado a partir de aqui como MN: Movimento Negro.

²⁹ Segundo Adão, “movimento negro partícipe do movimento social, é toda ação, organização, articulação e resistência que os africanos e seus descendentes imprimiram em sua práxis, desde sua chegada no Brasil, nestes quinhentos anos de história da colonização das terras indígenas. E, enquanto categoria, como uma construção analítica e não como um fenômeno empírico observável” (ADÃO, 2002, p. 14).

aluno carrega consigo o conjunto de sua cultura: valores, hábitos, costumes, peculiaridades que na escola, ao contato com os demais colegas, pertencentes a outros grupos diferenciados, mantêm suas peculiaridades, fortalecendo as fronteiras étnicas. Tomo de empréstimo a Barth (1998, p. 193), o conceito de grupo étnico como uma forma de organização social, com sinais diacríticos próprios elegidos pelo grupo para os identificar. Esses grupos étnicos no momento da fundação do Estado Nacional brasileiro foram obrigados a abandonar alguns traços culturais, como por exemplo, os alemães e italianos, foram proibidos de falarem ou escreverem em seus idiomas de origem; os descendentes de escravizados, considerados como portadores de uma cultura inferior, incorporaram uma tradição estranha, considerando-se a imposição de uma língua nacional, uma legislação hegemônica e uma história oficial contada na perspectiva dos dominantes. Sendo assim, os grupos indígenas, os afrodescendentes, e os mais diversos grupos de migrantes que para aqui se deslocaram durante o povoamento e ocupação do territorial “ao se tornarem habitantes do território brasileiro podem ser analisados sob o ponto de vista da etnicidade. Porque possuem uma noção de pertencimento de origem anterior ao Estado Nacional brasileiro” (ZANINI, 2007, p.4).

São cidadãos brasileiros, vinculados juridicamente ao Estado Nacional, mas que não renegam suas origens, pelo contrário, sentem-se vinculados à terra dos seus antepassados: possuindo identidades hifenizadas: “teuto-brasileiros”, “italo-brasileiros”, “afro-brasileiros”. Por viver num país multirracial, a sociedade brasileira ainda precisa aprender a conviver com a alteridade e é na escola que essas diferenças mais se evidenciam. Ao contrário dos descendentes de imigrantes, que possuíam suas próprias escolas e professores, o aluno descendente de escravizado, em princípio teve negado o acesso à escola, e quando lhe foi permitido, esse aluno vivenciou as mais diversas formas de rejeição, jamais aceitas passivamente, pelo contrário, sempre denunciadas pelas famílias negras, fermentando o nascente MN. As barreiras do racismo são muralhas a serem vencidas, ultrapassadas, como versou Silveira (1982): “Eu bato contra o muro/duro/esfalo minhas mãos no muro/tento longe o salto e pulo/dou nas paredes do muro/duro/não desisto de forçá-lo/hei de encontrar um furo/por onde ultrapassá-lo”. O MN ao postular políticas públicas nunca foi um movimento isolado, pelo contrário, sempre esteve inserido num contexto mundial de reivindicações, sendo ressoante ao que acontecia nos Estados Unidos (EUA) ou Europa, tanto movimentos político-culturais, como foi o Movimento da Negritude, que nasceu nos EUA, expandindo-se para as Antilhas, França, somente depois, chegando à África (Domingues, 2007, p. 26), quanto “revolucionários”, como foi o Movimento Black Power, na década de 60, na Norte

América. A seguir, tecerei considerações que julgo importantes, para que se entenda o caminho percorrido pelo MN, internamente no Brasil.

1.1 O cenário internacional

O debate sobre igualdade racial, reparações e adoção de políticas afirmativas no Brasil resultou de uma série de acordos e conferências internacionais, das quais o país participou e se comprometeu em implementar mecanismos favoráveis à diminuição da exclusão social e de melhoria das relações étnico-raciais. No cenário internacional, em 1948, os Países-membro das Nações Unidas (ONU), ao assinarem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, comprometeram-se a promover o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Em maio de 1993, em preparação a Conferência Mundial de Direitos Humanos, que seria realizada em Viena, no mês de junho daquele ano, o Ministério das Relações Exteriores se reuniu com representantes do Ministério da Justiça, da procuradoria-Geral da República, parlamentares e organizações não-governamentais de direitos humanos, com o objetivo de diagnosticar e elaborar um relatório das principais dificuldades do país, definindo uma agenda nacional. No mês de setembro, o presidente Fernando Henrique determinou ao Ministério da Justiça a elaboração do “Plano Nacional de Direitos Humanos”, em consonância com a Declaração e com o Programa de Ação de Viena, adotado consensualmente ao final da Conferência.

Em 1995, o Ministério do Trabalho iniciou um Programa para “Implementação da Convenção nº 111” da OIT (Organização Internacional do Trabalho), que trata da Discriminação no Emprego e na Profissão, Coordenado pela Assessoria Internacional/MTb (Ministério do Trabalho). Esse Programa promoveu uma série de atividades, encontros e capacitações visando a “despertar a conscientização sobre as práticas discriminatórias no trabalho e a divulgação permanente de conceitos, de princípios e da legislação nacional e internacional” (CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 2011). Em julho de 1997, o Programa lançou a Campanha “Brasil, Gênero e Raça”, visando a combater a discriminação no mercado de trabalho, ficando a competência de implementação da Campanha às Delegacias Regionais de Trabalho (DRT). Na época, a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos – SNDH – em parceria com o Ministério da Justiça, promoveu uma série de Seminários Estaduais para Promoção da Igualdade de Oportunidades no Mercado de

Trabalho. Num primeiro momento, ocorria a sensibilização e conscientização do grupo, para após, a formação de multiplicadores para atuarem no combate à discriminação no mercado de trabalho. Após o encerramento do Seminário, cada DRT criou o Núcleo sobre Promoção da Igualdade de Oportunidades e Combate à Discriminação, em parceria com a sociedade civil, instituições públicas, entidades representativas de minorias e de classes e diversos atores sociais, tendo por objetivo principal “desenvolver ações para eliminar as desigualdades, combatendo as distintas formas de discriminação no mercado de trabalho e buscar articulação com os diversos atores sociais para a realização de ações de promoção da igualdade de oportunidades”.

Por sua vez, a ONU, desde os anos 60, vem se envolvendo no combate ao racismo, inicialmente, no sentido de prevenir ações antissemitas, como se pode constatar em Banton (1987):

The proposal for a convention on racial discrimination was triggered off by concern in early 1960s about a possible revival of antisemitism in the German Federal Republic. Memories of National Socialist ideology and of the Holocaust were important influences. To them were joined the concerns of newly independent African states about racial segregation and discrimination on their own continent and in North America. The Convention therefore tends to treat ‘ideas or theories of superiority of one race or group of persons of one colour or ethnic origin’ as the main source or cause of racial discrimination (BANTON, 1987, p. 4).

A questão racial adquiriu tal envergadura, que a Assembléia Geral da ONU declarou o período de 1973 até 1983 como a “I Década das Nações Unidas de Combate ao Racismo e a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, e definiu a realização de uma Conferência Mundial. A I e II Conferência Mundial Contra o Racismo e a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, foram realizadas em Genebra, nos anos de 1978 e 1983, respectivamente. A I Conferência condenava o *Apartheid*³⁰ e reafirmava que qualquer forma de discriminação fundamentada em teorias de superioridade racial são formas de violação dos direitos humanos, prejudiciais às boas relações entre os povos. Recomendava também a formulação de políticas públicas que contemplasse mulheres e homens excluídos socialmente em virtude da discriminação racial. A II Conferência conseguiu firmar a universalidade dos direitos humanos; repudiou qualquer forma de racismo, discriminação racial, xenofobia, intolerância e terrorismo; também avaliou ações de combate ao racismo que já vinham sendo desenvolvidas.

³⁰ Regime de segregação racial adotado pelos governos da África do Sul de 1948 a 1994.

O documento final da Conferência, denominado “Declaração e Programa de Ação de Viena” contemplou mulheres, idosos, crianças e portadores de necessidades especiais; refugiados políticos, negros e indígenas; repudiou o genocídio e a limpeza étnica e propôs às Nações Unidas a realização da “II Década das Nações Unidas de Combate ao Racismo e a Discriminação Racial”, o que veio ocorrer no período de 1983 a 1992 (CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 2011). Ao lado da Declaração final, a Conferência de Viena encaminhou ao Conselho de Segurança da ONU uma recomendação para pôr fim ao genocídio na Bósnia-Herzegovina e em Angola (HERNANDEZ, 2007).

A III Conferência aconteceu em 2001, em Durban, África do Sul, e teve por temática a xenofobia (aversão a pessoas estrangeiras), e a intolerância correlata (outras formas de discriminação, como por ex., a homofobia - intolerância aos homossexuais). Dentre as deliberações da III Conferência, foi aprovada a inclusão de o tráfico de escravos e a escravidão como crimes de “*lesa-humanidade*”, por negar a suas vítimas a condição de humanidade, abrindo espaço para a criação de medidas de reparação, ressarcimento e indenizações, através de políticas reparatórias. O Brasil foi signatário das deliberações tomadas nesta Conferência, comprometendo-se a implementar políticas afirmativas, resultando na proposta de adoção de cotas para ingresso de estudantes negros em Universidades públicas e, mais tarde, em legislação específica referente à educação. Neste mesmo ano, em Paris, foi aprovada a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, propugnando que o pluralismo cultural é fundamental para o desenvolvimento das capacidades criadoras. Para implementar as deliberações da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a UNESCO criou a Área de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial para a América Latina e Caribe, com a finalidade de implementar as deliberações da III Conferência Mundial Contra o Racismo.

Ainda buscando a consecução das resoluções da III Conferência Mundial contra o Racismo, a ONU definiu o ano de 2011 como o “Ano Internacional das Pessoas de Ascendência Africana”. Para o secretário-geral, Ban Ki-Moon, os afrodescendentes estão entre os mais afetados pelo racismo, ainda não usufruindo plenamente seus direitos econômicos, culturais, sociais, civis e políticos, cabendo “aos povos excluídos, exigir nos contextos de seus estados nacionais, políticas públicas efetivas de resgate de seus direitos humanos, de sua identidade étnico-cultural e linguística, portanto, o seu direito à diferença, à dignidade”.

1.2 Movimento Negro

Ao voltarmos o olhar para o que se passava no cenário nacional, em 1930, vamos encontrar o MN sendo gestado, quando é fundada a “Frente Negra Brasileira” (FNB), sob a liderança de José Correia Leite, primeira organização negra com abrangência nacional, visando a integrar o negro na estrutura de classes, e, logo banida, durante o Estado Novo (1937-1945). Nesse período, foram criadas escolas que ofereciam um currículo que contemplasse a formação político-social, moral e cívica, música, línguas e história, segundo Ribeiro (2001, p. 32) para estimular o negro a lutar para ingressar no ensino superior, acessando assim, não só o conhecimento, mas também a política. Em 1938, ocorreu o Congresso Afro-Campineiro organizado por Abdias do Nascimento e outros colaboradores, denunciando o racismo vigente. Abdias do Nascimento foi preso em 1940 por ter resistido a agressões racistas, cumprindo pena na Penitenciária Carandiru e lá criou o “Teatro do Sentenciado”. Ao deixar a prisão, em 1944, fundou no Rio de Janeiro, o “Teatro Experimental do Negro” (TEN). Ao assistir a peça “O Imperador Jones”, no Teatro Municipal de Lima, Peru, Abdias ficara inconformado em ver um ator branco “caiado” de preto, representando as agruras do personagem *Brutus Jones*, que segundo ele, seria bem melhor interpretado se fosse um ator negro. Lembrando que no Brasil nunca assistira atores negros representando papéis de destaque, e tendo como propósito trabalhar pela valorização social do negro através da educação, da cultura e da arte, lança a ideia da criação de um grupo teatral, cujos componentes foram arregimentados entre empregadas domésticas e operários, quase todos analfabetos. Para Abdias, os negros precisavam passar da categoria de figurantes, para a de protagonistas, sujeitos e heróis das histórias que representassem (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

Em 1943, em Porto Alegre, foi criada a União dos Homens de Cor – UHC, com a finalidade de erradicar o analfabetismo, entre os negros, no prazo de 10 anos e prestar assistência social a jovens estudantes negros, mantendo-os em cursos superiores, através da oferta de roupa, alimentação, livros para que pudessem concluir seus estudos, registra Domingues (2009, p.979). Ainda na década de 40, aconteceu a Convenção Nacional do Negro (1945), em São Paulo e no Rio, a qual propôs à Assembléia Nacional Constituinte que o racismo fosse incluído na Constituição como crime de lesa-pátria.

A partir dos anos 1960, com a ditadura militar, ficou inviabilizada qualquer manifestação em prol da igualdade racial. Os militares transformaram o mito da democracia

racial em peça chave de sua propaganda, e os militantes e artistas que insistissem no tema, eram tachados de impatrióticos, imitadores baratos dos ativistas americanos. Foi a fase da propaganda: “Brasil ame-o ou deixe-o”. Ao final dos anos 1970, encontraremos o MN reagindo contra a perseguição policial, denunciando casos de discriminação e as barreiras encontradas pelos negros para plena participação na sociedade brasileira. A violência e perseguição policial tinham se acirrado na periferia dos grandes centros, tendo por mira as populações negras, responsabilizadas, de antemão por assaltos a bancos, roubos e crimes. O fato de ser negro era forte indício de ser suspeito, até prova em contrário. Os principais alvos eram crianças e jovens. Nos anos 1970, enquanto os negros norte-americanos reivindicavam por seus direitos civis, despontando entre eles figuras como de Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, as colônias africanas engajavam-se nos seus respectivos movimentos de libertação, em especial nos países de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. No Brasil, o MN, que até então realizara ações fragmentadas, sem um sentido político de enfrentamento ao regime militar, é fundado, em 1978, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), com um discurso fortemente contestatório contra a discriminação racial, constata Domingues (2007, p. 113) ao analisar a conjuntura externa e interna do Brasil, daquele período.

Na tentativa de reorganizar o MN, para fazer frente às perseguições sofridas por cidadãos negros, alguns grupos e entidades como: CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira, Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros reuniram-se em São Paulo, no dia 18 de junho de 1978, e decidiram criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que, conforme Domingues (2007, p. 113), teve como primeira atividade um ato público, realizado nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo, a 7 de julho daquele ano, em protesto pela morte do operário negro Robson Silveira da Luz, no 44º Distrito Policial de Guaianazes. O ato também denunciava a discriminação sofrida por quatro jovens atletas negros impedidos de frequentar o Clube de Regatas Tietê. Participaram deste ato mais de três mil pessoas, sendo considerado pelo MUCDR como o “maior avanço político realizado pelo negro na luta contra o racismo”. Associações negras de vários estados apoiaram esse ato público, ocasião em que foi divulgada uma Carta Aberta à População, conclamando os negros a organizarem “Centros de Luta” nos locais de moradia, nas prisões, nos templos de matriz africana, nos locais de trabalho e nas escolas, para “fazerem frente contra a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra” (DOMINGUES, 2007, p. 114). Na data de 23 de julho, ocorreu a 1ª Assembléia Nacional de Organização e

Estruturação da entidade, ocasião em que ao nome do movimento foi acrescentado o termo *Negro*, passando à denominação Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Na sequência, os participantes do MNUCDR elaboraram e aprovaram o Estatuto, a Carta de Princípios e o Programa de Ação. O MNUCDR, desde cedo, organizou núcleos em vários Estados, e no seu 1º Congresso, reuniu delegados nacionais. Logo o nome do movimento passou para Movimento Negro Unificado (MNU) e no seu Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia como reivindicações “mínimas”:

desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento 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; luta pela introdução da História da África 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 MNUCDR surgiu a partir da organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista e, para os militantes negros dessa organização, somente se alcançaria resultados positivos se a luta antirracista fosse associada à luta revolucionária anticapitalista, uma vez que o capitalismo mantinha e se beneficiava do racismo; somente com a extinção desse sistema e a construção de uma sociedade igualitária, seria possível superar o racismo. Os fundadores do Movimento Negro Unificado: Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira identificavam-se com a política que conjugava raça e classe, e estas ideias tiveram uma maior aceitação entre a intelectualidade afro-brasileira (HANCHARD, p. 148, Apud DOMINGUES, 2007, p. 113).

Não só os negros da Convergência Socialista acreditavam que o protesto antirracista era indissociável da luta *classista* de enfrentamento do capitalismo, mas essa visão predominou no MN daquele período, como afirma Domingues (2007, p. 113). A relação raça e classe sempre foi o “calcanhar de Aquiles” do MN, pois mesmo entre trabalhadores explorados pelo sistema capitalista, o negro não deixou de ser discriminado. Nas palavras de Sartre (1965, p. 97), o trabalhador preto ou branco são vítimas da estrutura capitalista de nossa sociedade, levando-os a pensar uma sociedade sem privilégio, em que as diferenças de matizes de pele sejam consideradas acidentais. Na luta contra o racismo, que durante séculos, tentou reduzir o negro à condição de animal, cabe ao preto empenhar-se para ser reconhecido como homem, argumenta Sartre (1965, p.98).

O MNU expressava claramente a necessidade de inclusão de conteúdos referentes à história da população negra, no currículo escolar, o que se tornou obrigatório posteriormente, no mês de março de 2003, através de Lei, porém com resultados pouco expressivos, havendo uma ampla dificuldade em executá-la, uma vez que os sistemas de ensino não tomaram para si essa função, ficando muito a cargo do compromisso militante do professor. Na sociedade brasileira, ainda é muito forte a negação do racismo, em virtude da crença de relações harmoniosas entre brancos e negros, fundamentadas na ideologia da democracia racial; apesar de todo um intenso debate que desde os anos 1950, vem negando a existência desse tipo de relações, contudo para os professores ainda há resistência em desvelar esta realidade.

Em virtude de a Lei 10639/03 prever a “Semana da Consciência Negra”, algumas escolas concentram o tema sobre educação étnico-racial no mês de novembro, durante as comemorações da semana, deixando de realizar um trabalho sistemático, no decorrer do ano letivo. Tenho participado das comemorações da semana em diversas escolas e constato o esforço dos professores em realizá-la, com uma programação centrada na herança cultural do povo negro, com a realização de bailes, escolha da “Miss Consciência Negra”, concurso de *hip-hop*, *funk* ou *rap*, etc. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) propõem a exploração de temas referentes à participação dos africanos e seus descendentes em episódios da história nacional e africana, salientando a atuação dos mesmos nas diversas áreas do conhecimento, como Juliano Moreira, na medicina; André e Antonio Rebouças, na engenharia; Lélia Gonzalez, na antropologia ou Édison Carneiro, no direito. Estes temas, sob o título de “Heróis de Todo o Mundo”, podem ser encontrados no Site “A Cor da Cultura”, um espaço educativo que trabalha a cultura afro-brasileira, e que coloca a disposição dos sistemas de ensino, do próprio MN e da população em geral, via WEB, desde 2004, uma série de ferramentas, como o “Kit a Cor da Cultura”, “Mojubá”, e relatos de experiências, como “Ação” e “Nota 10”.

A criação de uma data específica denominada de “Dia da Consciência Negra”, foi uma proposta do poeta Oliveira Silveira e do Grupo Palmares, de Porto Alegre, no início da década de 1970. Foi o primeiro grupo no país a defender a substituição das comemorações do dia 13 de Maio para o 20 de Novembro, data da morte de Zumbi, no Quilombo dos Palmares, afirmou Domingues (2007, p.112). Para Silveira (2003, p. 24), “o treze não satisfazia, não havia por que comemorá-lo. A abolição só havia abolido no papel; a lei não determinara medidas concretas, práticas, palpáveis em favor do negro. E, sem o treze, era preciso buscar outras datas, era preciso retomar a história do Brasil”. Silveira e seus companheiros do Grupo

Palmares influenciados pelo fascículo nº 6, Zumbi, da série Grandes Personagens da Nossa História, da Abril Cultural apontaram o dia da morte de Zumbi (20 de novembro) como a data que substituiria as comemorações do treze de maio, e o MNU, em 1978, foi o responsável pelo seu reconhecimento em todo o país. Sobre o sentido da consciência negra, Silveira conta que começou a tomar discernimento de sua condição de negro após ingressar na faculdade, através de escritos como Orfeu Negro e uma antologia organizada por Senghor (SINTSEF, 2008, s.p).

Silveira foi um intelectual revolucionário, que, em plena ditadura militar, propôs que os negros deveriam ter um dia “para chamar de seu”, e que representasse o sentimento de rebeldia desse povo. Pesquisou e sugeriu o dia da morte do herói da República de Palmares. Muito ligado às letras, às artes, Silveira andava sempre com um jornal nas mãos, distribuindo-o gratuitamente. O último jornal que recebi dele foi o primeiro número do Negraldeia, um informativo do Clube Floresta Aurora, de Porto Alegre.

Assim como o MNU teve um destacado papel na mobilização e encaminhamento de demandas dos negros brasileiros, uma outra organização negra importante foi os Agentes de Pastoral Negros (APN's), criado num encontro que reuniu padres, bispos, religiosas, seminaristas, diáconos e leigos engajados em 14 de março/1983 (SILVA, 1995, p. 38). Os APN's procuravam levar a outros negros, nas paróquias e locais onde residiam a mensagem de libertação e superação do racismo e desigualdades, com base na fé cristã. Apesar de ser uma organização com orientação católica, seus integrantes reconheciam que qualquer trabalho com a comunidade negra devia se dar através de uma prática macro-ecumênica, superando preconceitos com relação à prática de cultos de origem africanas. Entre os principais objetivos dos APN's, conforme seu Site oficial, encontrei: contribuir no resgate da identidade do povo negro, preservar seus valores e sua memória histórica; promover atividades de formação de agentes culturais e sociais que pudessem se tornar multiplicadores entre a população negra, trabalhando na defesa dos direitos, na promoção humana e na autoestima de crianças, jovens, mulheres e idosos negros. Avalio esses objetivos como nobres, entendo, porém, que a identidade negra deve primeiramente ser construída, para, num segundo momento, poder ser resgatada. Segundo a Irmã Terezinha da Silva (91 anos), religiosa negra nascida em Juiz de Fora e pertencente à Ordem das Pequenas Operárias de Nossa Senhora Medianeira, em Santa Maria, o então Bispo Dom Ivo Lorscheiter convocou o Padre Oscar Beoso para preparar a “Campanha Fraternidade e o Negro”, cujo tema foi “Ouvi o Clamor deste Povo”, levada a efeito no ano de 1988. Naquela ocasião, em reunião coordenada por Dom Ivo e liderada pelo Padre Beoso, a Igreja questionava sobre o que a Diocese de Santa Maria fez à etnia negra. Foi

a partir deste evento que surgiu os “Agentes de Pastoral Negros” de Santa Maria, com a participação direta da Irmã Terezinha da Silva.

A efervescência do período culminou em 1984, com a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, pelo governo de Franco Montoro, em São Paulo e a designação de um representante da comunidade negra a participar da elaboração da proposta à Constituição Federal de 1988 - Comissão Arinos, a partir dela o racismo passou a ser tratado como crime. Transcorridos os anos de chumbo da ditadura militar, marcados por fechamento e perseguição aos movimentos sociais, reencontramos o MN nos preparativos das comemorações do “Tri-Centenário da Imortalidade de Zumbi dos Palmares”. Lideranças negras organizaram a “Marcha a Brasília pela Cidadania e pela Vida” realizada em 20/11/1995, reunindo mais de 30.000 manifestantes. Considerada o ato político de maior importância encabeçado pelo MN, a marcha demonstrou “a capacidade de dar à luta contra o racismo um caráter unitário e nacional, respeitando os diferentes campos políticos existentes no Movimento Negro”, afirmou Carneiro (2005, p.6). Na ocasião da marcha, lideranças negras entregaram um documento ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, contendo um diagnóstico da situação da comunidade negra com uma série de reivindicações construídas pelo conjunto de representantes de organizações participantes do evento. Um outro ponto relevante da marcha, destacado por Edson França (Boletim Marcha Zumbi + 10, 2005) foi a sensibilização do Estado na pesquisa, com a produção de dados e diagnóstico das desigualdades sociais brasileiras, com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e o Instituto de Pesquisas e Econômica Aplicada - IPEA fornecendo dados para as organizações que trabalham com direitos humanos e antirracismo. Segundo França (BOLETIM MARCHA ZUMBI, 2005, sp.p), houve falhas, como o caráter festivo do ato político, o que levou ao enfraquecimento do ímpeto contestatório do evento, além da falta de metas acordadas e de monitoramento na sua implementação.

Com relação a estudos desenvolvidos sobre negritude, Nádya Cardoso (2005), abordou o tema *Movimento Negro pós-70: a educação como arma contra o racismo*, período em que o MN baiano, frente ao baixo desempenho dos alunos negros nas escolas públicas, passa a ver a educação como um campo privilegiado de enfrentamento do racismo. Cardoso (2005) faz uma retrospectiva de pesquisas desenvolvidas sobre raça e educação na década de 80 e 90, destaca aquelas que se realizaram na Bahia, acompanha o impacto desses resultados sobre o movimento social de luta contra o racismo, e analisa até que ponto as críticas efetivadas pelo movimento são incorporadas em propostas de mudanças na educação dos alunos negros baianos. Ao mesmo tempo, a autora analisa a relação do MN com a educação, a partir de

1970, quando é fundado o Bloco Afro do Brasil – Ilê Aiyê, composto por jovens negros oriundos da Escola Parque (fundada por Anísio Teixeira), representantes da mobilidade social vivenciada por alguns membros da comunidade negra. Ela continua a análise, observando uma ordem cronológica, constatando a inexistência de políticas de educação voltadas para a infância e juventude negra, quando, na década de 80, as organizações negras passam a desenvolver projetos educativos voltados para o povo negro, para atender as peculiaridades das crianças e adolescentes, até então deixados ao léu pelo sistema de ensino.

Outros estudos sobre negritude e trajetória do MN foram realizados por Petrônio Domingues, autor de diversos artigos como: “Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos” (2007); “Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica” (2005); “Fios de Ariadne: o protagonismo negro no Rio Grande do Sul” (2009); “A participação do negro na Revolução de 1932” (2003); “Negros de alma branca? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930” (2002); “O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil”(2009); entre outros títulos, além de publicar dois livros: “A Nova Abolição”(2008) e “A História não Revelada”(2004).

Em pesquisas sobre negros no Brasil, Moura (1994, p. 224), escrevendo mais especificamente sobre negros moradores na cidade de São Paulo, segmentou o universo negro em *letrados*, constituído por universitários, burocratas, artistas, esportistas, políticos e em *plebeus*, formado por favelados, desempregados, prostitutas, delinquentes e mendigos. Esse universo do negro paulista nem sempre se harmonizou, uma vez que cada grupo ocupava o espaço social de forma diferenciada. Para Moura (1994, p. 220), os componentes do primeiro grupo formavam a insignificante classe média negra, com comportamento, conduta, aspirações socioculturais e racionalizações ideológicas diferenciadas e até mesmo contrárias ao universo *plebeu*. Mas é esse universo letrado, muito mais identificado com os valores brancos de educação, etiqueta, saber, etc., que discute e elabora propostas sobre a questão racial brasileira, sem a participação do segmento negro plebeu, considerado por ele como força social e étnica sem condições de solucionar ou tentar resolver o dilema, em virtude da posição ocupada na estrutura social e racial no Brasil, sustenta Moura (1994, p. 221) e continua:

A partir daí, ao tempo em que denunciam ou simplesmente constataam a existência de pressão ideológica, social e racial sobre o universo *plebeu*, dele se distanciam na prática étnico-política e estabelecem linhas de barragem informais para que não se confunda o negro reivindicante intelectual classe média, especialmente universitário ou burocrata, com o negro marginal, isto é, favelado, desocupado, assaltante, *trombadinha*, malandro, estuprador, mendicante ou criminalizado. Eles são usados

apenas simbolicamente, para dar conteúdo, pelo exemplo da sua existência, das barragens sofridas geralmente pelo negro (MOURA, 1994, p. 221).

O autor comenta que o negro marginal, em virtude da pobreza, desemprego ou falta de moradia, dialogava e se organizava com indivíduos que vivenciam a mesma situação social, privilegiando questões culturais, como participação em grupos de pagode ou de futebol, desconhecendo a existência de grupos de reivindicação étnica da classe média. De outra sorte, a “elite negra”³¹, afastada dos grupos plebeus, com uma práxis política estranha ao universo desses, nos momentos de composição e disputa eleitoral, nos momentos de conchavos políticos, ajustava-se aos padrões do sistema e agia da mesma forma que as organizações dos brancos, no sentido de obterem resultados práticos individuais ou grupais sem considerarem as reivindicações sociais e étnicas do universo plebeu negro (MOURA, 1994, p. 222). Esses segmentos diferenciados constituem o MN brasileiro, negros da classe média intelectualizados e a grande massa negra marginalizada, são dois universos, cujas paralelas, possivelmente, encontram-se no infinito, afirma Moura (1994, p. 223) - é provável que esse distanciamento, ainda persista. A questão aqui colocada pelo autor refere-se aos impedimentos de se construir uma hegemonia da categoria “negro”, devido à assimetria da mesma. Com tantas disparidades, torna-se quase impossível avançar para a construção de uma nova sociedade hegemônica, uma nova estrutura econômica, uma nova organização política e também uma nova orientação ideológica e cultural, uma vez que a supremacia de um grupo vai se dar a partir do momento em que houver coerência entre a concepção de mundo e a ação, entre a teoria e a prática. Gramsci (1978, p. 14) diz que, como existem diversas filosofias, encontramos diversas concepções de mundo. Um grupo social, com sua concepção de mundo, ainda embrionária, sofre influência do grupo dominante e, por submissão e subordinação intelectual, toma de empréstimo a concepção de mundo deste, passando a adotá-la, mesmo que subsista entre ele contradições entre teoria e prática. Por isso, é impossível separar a filosofia da política; para Gramsci (1978, p. 15) “a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são fatos políticos”. Desta forma, as classes dominantes se mantêm hegemonicamente, lançando mão de ferramentas de apoio, como a religião, a educação, a cultura, os meios de comunicação social. Para que o grupo social dominado alcance sua hegemonia política, deverá haver unidade entre teoria e prática, entre intelectuais e massa, afirma Gramsci (1978, p.18), sendo que a atuação dos intelectuais junto ao grupo social deve ser no sentido de tornar coerentes os “princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim

³¹ Ao empregar a expressão “elite negra”, estou me referindo ao segmento negro a que Moura (1994, p. 220) denominou de *letrados*, que formavam uma pequena classe média negra.

um bloco cultural e social”. Para tanto, é preciso também formar os intelectuais orgânicos, para atuarem como organizadores e dirigentes da massa, um processo que não é fácil, repleto de contradições, em que a fidelidade e disciplina da massa passam por duras provas, escreve Gramsci (1978, p. 21). A falta de coerência, a falta de unidade entre teoria e ação, entre filosofia e política das classes dominadas ou subalternas concorrem para que as mesmas permaneçam como subalternas ou dominadas.

O MN teve e tem seus “intelectuais orgânicos”, que buscam desenvolver, entre seus membros, a consciência dos desafios que os negros têm a enfrentar para conseguirem romper com as barreiras da exclusão social, estando vinculados com a cultura, com a história e a política dos grupos subalternos, para assegurar a hegemonia social dos mesmos. Segundo Gramsci,

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (1978, p. 3-4)

No período nascente do MN, as disputas estavam mais no campo das denúncias de racismo, falta de emprego, acesso à educação, acesso a partidos políticos ou cargos públicos. Conforme Moura (1994, p. 220), havia imenso abismo entre letrados e plebeus, e por estarem desempregados, longe do ambiente das fábricas ou dos sindicatos, a atuação dos intelectuais orgânicos negros foi dificultada. Conforme o pensamento de Gramsci (1978, p.7), esse abismo não teria razão de existir, pois toda atividade humana requer um mínimo de pensamento reflexivo, não se podendo separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Hoje, apesar da complexidade dos problemas, a atuação dos intelectuais negros é intensa, tanto no campo dos partidos políticos, com suas secretarias específicas de combate ao racismo, dos sindicatos, daqueles que se encontram na institucionalidade, dos que exercem suas funções nas academias, como os pesquisadores negros ou no próprio MN.

No período analisado por Moura (1994, p. 222), uma das causas da falta de unidade entre os negros paulistas foi a segmentação entre *letrados* e *plebeus*, provavelmente essa assimetria venha se mantendo, porém o ponto de convergência desses segmentos diferenciados, era o preconceito de cor, uma vez que o elemento cor é o mais observável e julgado de forma negativa pela sociedade branca. Nesse ponto, o autor combina com o pensamento de Sartre (1965, p. 98), quando afirmou que o “preto sofre o seu jugo como preto (...) e posto que o oprimem em sua raça, e por causa dela, é de sua raça, antes de tudo, que lhe

cumprir tomar consciência”. Moura (1994, p. 224) salienta que o segmento letrado, para ascender, referenciava-se na ideologia da classe média branca, e elaborava sua ideologia étnica, e é nesse segmento que surgem os “ideólogos raciais radicais do movimento e também seus intelectuais orgânicos”, que logo irão se engajar nos partidos políticos, disputando cargos eletivos.

Para Clóvis Moura (1994, p. 224), havia um verdadeiro *gradiente ideológico*³² indo da mentalidade conservadora, puritana, geralmente constituída por pessoas com mais de sessenta anos, até os grupos de jovens negros que elaboraram uma ideologia racial radical revolucionária ou de reformismo social. Os primeiros possuíam vínculos ideológicos com organizações estrangeiras, com elas mantendo contatos e assimilando propostas musicais ou elementos de estética africanas ou norte-americanas *black*. Conforme um levantamento realizado pelo Instituto de Estudos da Religião (IER), somente na capital São Paulo, havia mais de 90 entidades, cujas denominações lembravam as antigas ligas de alforria, confrarias e organizações abolicionistas como os Caifazes³³. Para Moura (1994, p. 224), a organização que apresentou a proposta mais radical em termos de mudança social, com uma consciência crítica sobre a situação do negro brasileiro, foi o MNU, da qual já tratei anteriormente. O ato público realizado nas escadarias do Teatro Municipal mobilizou lideranças negras e recebeu apoio de organizações de outros estados, inclusive dos negros presidiários da Casa de Detenção de São Paulo, diz Moura (1994, p. 225). No governo Geisel, iniciou-se um outro momento do movimento. Com a abertura *lenta e gradual*, os negros pertencentes à camada *letrada*, e com aspirações políticas, passaram a participar de partidos políticos e o MN, que durante a ditadura possuía um órgão em âmbito nacional, único e agregador – o MNU, fracionou-se em grupos menores, com posicionamentos, às vezes divergentes e hostis.

Em 2000, o MN saiu às ruas, marcando presença e denunciando a situação de exclusão social do povo negro durante a “Campanha Outros 500”. No ano de 2005, declarado como o “Ano Nacional de Promoção da Igualdade Racial”, o governo federal convocou a sociedade civil para discutir, avaliar e propor políticas que dessem conta das desigualdades relacionadas às questões étnicas, envolvendo negros, indígenas, ciganos, árabes, palestinos e judeus. Coube à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR, à Presidência da República e ao Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial- CNPIR a

³² Moura (1994, p.224) chama de gradiente ideológico às diferentes posições ideológicas existentes entre os membros do universo *letrado*.

³³ Caifazes eram grupos abolicionistas, que em São Paulo, planejavam e organizavam a fuga de escravos, com apoio de ferroviários que transportavam clandestinamente os fugitivos até a cidade de Santos, onde organizaram o Quilombo do Jabaquara (ALBUQUERQUE; FILHO, p. 190, 2006).

responsabilidade pelo evento que contou com a presença do presidente Lula e de 1019 delegados, representando as etnias em questão. A “1ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial” aconteceu de 30 de junho a 2 de julho de 2005, em Brasília, tendo por resultado o encaminhamento para a elaboração do “Plano Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial”.

A agenda do MN previa para o mesmo ano a realização de um grande evento comemorativo aos dez anos da “Marcha a Brasília pela Cidadania e pela Vida”, denominada agora, “Marcha Zumbi + 10”. Seu eixo central era pelo fim da violência e extermínio da população negra; pela aprovação do Estatuto da Igualdade Racial; por adoção de políticas públicas que garantissem o acesso a direitos civis, sociais, econômicos e culturais; pelo debate do modelo econômico vigente; pela maior participação dos negros nas instâncias decisórias, afirma Cardoso (2005, p. 4). A preparação do evento contou com dois grupos, que não conseguiram chegar a um denominador comum com respeito à data de realização da Marcha. Um dos grupos, autodenominado Comitê Impulsor, formado por organizações que apoiavam o governo federal, como a UNEGRO, MNU, APN’S, Fórum Nacional de Mulheres Negras, CUT, defendia que a sociedade como um todo deveria participar da luta antirracista, e propunha a data de 22 de novembro para a realização da Marcha. O outro grupo, liderado por Edson Cardoso (BOLETIM MARCHA ZUMBI + 10, 2005), do Jornal Irohín, propunha a data de 16 de novembro e defendia que a Marcha deveria ser “puro sangue”, isto é, que envolvesse apenas as organizações do movimento negro. Os debates se desencadearam a partir da I CONAPIR e se arrastaram no decorrer do ano, não havendo acordo quanto à definição da data, culminando com duas marchas, tendo o presidente Lula recebido representantes de ambas. Participei como delegada da I CONAPIR e no domingo, após o encerramento da Conferência, fui convidada a participar de uma reunião com o Senador Paim³⁴ e lideranças negras nacionais, todas elas concordando com o indicativo de 22 de novembro, para a realização da Marcha. Os representantes do outro campo, não compareceram e o problema apontado foi que o “Comitê Impulsor” chamou a primeira reunião, definiu a data da Marcha, sem ouvir o outro campo, gerando divergências posteriores que dominaram a imprensa alternativa, na época.

Em junho de 2009, aconteceu a II CONAPIR, sob a coordenação da SEPPIR e do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), com a participação de 1326 delegados, sendo 415 representantes governamentais e 581, da sociedade civil, além de 205

³⁴ Senador do PT, pelo Estado do Rio Grande do Sul, autor do “Estatuto da Igualdade Racial” e um dos apoiadores pela realização da Marcha Zumbi + 10 na data de 22 de novembro.

representantes de comunidade tradicionais: comunidades de terreiros, quilombolas, ciganos e indígenas. O tema da conferência foi “Avanços e perspectivas da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial”, com debates nos seguintes eixos temáticos: educação, trabalho, saúde, segurança pública e acesso a terra. Programas de cotas raciais para acesso ao ensino superior e de capacitação profissional mereceram destaque nos debates, mas a polêmica central se ateve na aprovação de uma moção em favor da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei Federal 12.288/2010), em tramitação no Congresso há mais de 10 anos, finalmente aprovado em junho de 2010, pela Comissão de Constituição e Justiça, do Senado.

No decorrer da II CONAPIR, aconteceu a Marcha de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – Mobilização Nacional em Defesa dos Direitos Quilombolas, em repúdio à Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) nº 3.239, apresentada ao Supremo Tribunal Federal (STF) pelo partido Democratas (DEM). Esta ação vai contra a demarcação e titulação de terras quilombolas, regulamentada pelo Decreto Federal no 4.887/2003. A marcha reafirmou as demandas das comunidades quilombolas: regularização dos territórios tradicionais, manutenção e fortalecimento da base legal voltada aos povos quilombolas; e implementação efetiva de políticas sociais, de infraestrutura e econômicas que reduzam a vulnerabilidade das comunidades de quilombos.

Nos últimos tempos, as lideranças do MN estão permanentemente em estado de atenção, apresentando pautas de discussão e demandas ao Governo Federal, participando de encontros, congressos, conferências, ocupando cargos no 1º e 2º escalão do governo. No entanto é preciso avaliar se esta movimentação toda está se convertendo em melhora na qualidade de vida da população negra brasileira. Uma das atividades promovidas pela esfera federal, no ano passado, através da SEPPIR, foi a campanha “Igualdade Racial é pra Valer³⁵”, dentro das atividades alusivas ao “Ano Internacional dos Afrodescendentes, proposto pela ONU. Essa campanha foi lançada no dia 21 de março de 2011, dia “Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial”. Para a Ministra Luiza Bairros, a promoção da igualdade racial não é função apenas do MN ou do Estado brasileiro, mas de todo aquele cidadão que sonha com uma nação mais igualitária, sem discriminação. Outra iniciativa, foi a criação do projeto do “Selo da Educação para a Igualdade Racial”, objetivando premiar secretarias de educação e escolas que desenvolvam atividade que se distingam na implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e consonância com a

³⁵ Ver ANEXO I e II, p.153-4.

Lei 10.639/03 e com o Estatuto da Igualdade Racial. O selo foi entregue, pela primeira no “Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial”, a 16 instituições selecionadas, as quais receberam certificados e kits com livros e materiais didáticos sobre a temática racial. Considerando que o Brasil tem 26 Estados, mais o Distrito Federal, e em torno de 5.564 municípios, certificar 16 instituições é muito pouco e preocupante.

1.3 Racismo e educação

Entendo que todo este movimento do Governo Federal de legislar sobre formas de eliminação do racismo na educação, bem como a criação de campanhas publicitárias, como o “selo” são um esforço para atender as demandas apontadas tanto pelo MN, como por pesquisadores, esforço esse que teve seu gatilho em 1988, com a Campanha da Fraternidade e as comemorações dos 100 anos da abolição. Naquela época, eu respondia pela “Invernada Cultural do CTG Chilena de Prata”, no município de Alvorada/RS e realizamos, em maio, uma semana cultural, debatendo o papel do elemento negro na História do Rio Grande do Sul e no Movimento Tradicionalista. Durante sete noites, o CTG esteve repleto de associados, interessados também, em conhecer um pouco mais sobre a participação dos “Lanceiros Negros”, na Revolução Farroupilha. Neste mesmo período participei de um curso sobre a temática racial, promovido pela 28ª Delegacia de Educação, em Gravataí, em que foram divulgados alguns resultados de pesquisas que vinculavam a questão racial à repetência escolar. Agora, aliado aos estudos de Piaget³⁶ que buscavam aferir o desenvolvimento de determinadas estruturas mentais do aluno, fundamentais para a aprendizagem, contatei com estudos que apontavam o racismo e a discriminação racial como fatores que contribuiriam para o fracasso escolar de alunos afrodescendentes. Dentre os primeiros trabalhos a que tive acesso, destaco a pesquisa de Souza (1988) sobre o tema “Trabalhando com o preconceito e a discriminação em sala de aula”, envolvendo 200 professores, de 34 escolas da 1ª. à 4ª. séries do Ensino Fundamental, da cidade de Franca, entre 1995 e 1998. A pesquisadora constatou que os professores lidavam com a questão do preconceito e discriminação de forma afetuosa, ensinando aos alunos que é preciso haver respeito entre eles, uma vez que somos todos iguais,

³⁶ Uma vez que realizei minha formação na Faculdade de Educação, na UFRGS, naquele período, os estudos eram voltados aos pressupostos teóricos piagetianos, sendo enfatizado a necessidade do desenvolvimento de estruturas de pensamento, para que se desse a “construção do conhecimento”.

sem elaborarem alguma proposta concreta para trabalhar com esta questão. Em nenhum momento da pesquisa os professores apontaram o preconceito ou a discriminação como causas da evasão escolar, repetência ou dificuldades de aprendizagem por parte das crianças negras. Eles admitiam a existência de racismo na sociedade brasileira, com 94% de indicação, mas negavam sua presença na escola ou na sala de aula, uma vez que apenas 26% afirmaram ter vivenciado situações de preconceito em sala de aula, ao passo que 72% deles, declararam nunca terem enfrentado essa situação.

Ao comentar sobre a presença e participação desigual de alunos negros no sistema educacional brasileiro, Cavalleiro (2005, p. 68) afirma que no cerne desse sistema existem práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas³⁷, que prejudicam o pleno desenvolvimento bio-psico-social de todos os alunos, em especial os considerados “diferentes”, destacando os negros. À medida que a escola reproduz uma ideologia que desvalorize o aluno negro, legitima uma forma de tratamento que poderá dificultar, e até certo ponto, impedir sua permanência ou êxito escolar. A afirmação da autora vai ao encontro do pensamento de Cardoso de Oliveira (2005, p. 16), quando afirma que “*ferimentos morais*”, traduzidos por desprezo e desrespeito são identificados por quem sofre, como ofensa moral, em outras palavras, como negação de reconhecimento.

Patto (1988), ao caracterizar o discurso oficial sobre fracasso escolar, alertava para a necessidade de se buscar evidências fora da “teoria da carência cultural”, dominante no pensamento educacional brasileiro, a partir dos anos 70. Ao analisar o teor dos artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que possuía em seus quadros grandes pensadores da educação nacional, todos eles comprometidos com o pensamento liberal, crentes de que a escola era um espaço em que a igualdade de oportunidades seria possível, independente da ordem social, a pesquisadora constatou que, no decorrer de 40 anos (1944-1984), os autores denunciaram a precariedade do ensino oferecido aos alunos advindos das classes populares, inferindo-se, com isso, que as medidas técnicas administrativas efetuadas não lograram êxito. Para explicar as causas do fracasso escolar, as análises abarcavam as dimensões sociológica, psicológica ou pedagógica. Patto (1988) denuncia uma incoerência do discurso pedagógico que fica *fraturado*, de um lado criticando os métodos de ensino e, de outro, atribuindo o fracasso a dificuldades físicas ou psíquicas do aluno, do professor ou de sua família, denominada pela autora, de *medicalização* do fracasso escolar, que passa a ser explicado

³⁷ A autora se refere a ações que resultam em tratamento desigual, violação de direitos e julgamentos negativos em virtude da etnia ou origem da pessoa.

devido a causas externas: o aluno, sua família, sua cultura, etc. A partir da metade dos anos 1970, passou a ser alvo de estudos, a relação do fracasso escolar com os chamados *fatores intra-escolares*. Patto (1988) defende que novas abordagens sejam utilizadas nos estudos sobre o fracasso escolar e questiona se as condições econômicas e sociais do aluno definem o insucesso escolar, bem como se a escola pública se adequa a crianças de classe média, e se o professor está preparado para atuar a partir de um modelo “ideal de aluno”, não estando em condições de atender alunos de classe popular, por desconhecer sua cultura, chegando a discriminá-lo, como afirmam versões atuais. A autora propõe que sejam buscadas novas metodologias que levem à compreensão da complexidade do fracasso escolar (PATTO, 1988, p. 76-77).

Paré (1991), atuando como Orientadora Escolar em escolas de Porto Alegre constatou que a maioria dos alunos encaminhados pelos professores ao gabinete de orientação, sob alegação de indisciplina, era negra e, ao entrevistá-los, detectou que o problema estava ligado a situações de discriminação racial, tanto por parte de colegas, como de alguns professores. A partir daí, Paré (1991, p. 31) traçou um plano de trabalho para incluir esse aluno, oferecendo atividade individuais e grupais, baseado nos pressupostos teóricos de Robert Carkhuff³⁸, estudioso do comportamento humano, que empregava um modelo de ajuda próprio para quem precisasse de aconselhamento. Segundo Paré (1991, p.34), no aluno negro, a utilização deste modelo buscava sua inserção no contexto escolar, com envolvimento de toda a comunidade. A pesquisadora utilizou a técnica de grupos operativos, ressaltando que para se colocar como ajudadora, precisou passar pela experiência consigo mesma, buscando uma postura frente a cada dimensão trabalhada com o aluno:

- a) empatia - ela professora negra como seu aluno;
- b) congruência – como negra, identifica o processo de branqueamento sofrido;
- c) confrontação - capacidade de perceber e comunicar ao aluno discrepâncias em seu comportamento;
- d) aceitação incondicional ou respeito – capacidade de acolhimento do aluno negro;
- e) imediaticidade – capacidade de trabalhar a própria relação orientadora - aluno;
- f) concreticidade – capacidade de decodificar a experiência do aluno em elementos específicos, objetivos e concretos, para que ele mesmo pudesse melhor compreender sua experiência (PARÉ, 1991, p.34).

No segundo momento do plano, a pesquisadora desenvolveu habilidades interpessoais de solução de problemas, capacitando cada aluno a resolver os problemas próprios, os das

³⁸ Cientista social conhecido por ter desenvolvido "The science of human generativity", um modelo de ajuda, que envolve as dimensões de empatia, congruência, aceitação incondicional ou respeito e concreticidade; conforme ele, qualquer pessoa com bom nível de relacionamento interpessoal pode ajudar outra. Os melhores ajudadores são os pais.

peessoas a quem amava e os da comunidade. Para poder ajudar, o ajudador necessita ter consciência de que é capaz desse ato, precisando dispor de uma boa dose de autoestima e amar-se – esse é o ensinamento básico que ele vai transmitir ao ajudado durante o processo de ajuda. A ajuda gradativamente produz mudanças de comportamentos nas pessoas ajudadas, sendo esse o objetivo da ajuda. Paré (1991, p. 35) assim esquematizou o trabalho de aconselhamento para o povo negro com baixa autoestima: “autoexploração dos valores negros (dos valores que o negro porta, aceitação do ser negro, resgate da cultura africana) → autocompreensão do que é ser negro numa sociedade branca → ação construtiva: buscar soluções para os problemas de discriminação”.

À medida que a orientadora educacional trabalhava valores do negro, o aluno passava a conhecê-los, entendê-los e aceitá-los, facilitando o passo seguinte que seria a autocompreensão de sua situação como negro. Quando trabalho com os valores civilizatórios³⁹ do povo negro, costumo iniciar com “ancestralidade”, no sentido de valorizar e respeitar os mais velhos - “aqueles cabeças brancas”, respeitados por serem considerados em vários países da África, bibliotecas ambulantes, memórias vivas, as melhores testemunhas. Na língua bambara, são chamados de *Doma* ou *Soma*, que significa “*Conhecedor*”, na língua fulani, *Silatigui*, *Gando* ou *Tchiorinke*, palavras que também significam *Conhecedor*”. Essas pessoas, segundo Hampâtê Bá (2010) podem ser mestres iniciados como ferreiros, tecelões, caçadores, pescadores, etc., ou dominar todos os aspectos do conhecimento da tradição. Podemos encontrar *Domas* que “dominam a ciência dos ferreiros, dos pastores, dos tecelões, assim como das grandes escolas de iniciação da savana” (HAMPÂTÊ BÁ, 2010, p. 170).

A oralidade é outro valor prezado pelos afro-brasileiros, uma vez que as sociedades africanas, no Saara e ao sul do deserto, privilegiavam o uso da palavra falada, mesmo onde existia a escrita. Onde não existe a palavra escrita, a ligação do homem a sua palavra tem significado diferenciado. Hampâtê Bá (2010, p. 168) diz que a palavra encerra um testemunho daquilo que a pessoa que fala é, criando-se em seu entorno um contexto mágico-religioso e social que traduz a deferência pela palavra, em especial, quando se referem às palavras herdadas de ancestrais ou de pessoas idosas, é o caso do emprego de expressões como: “aprendi com meu Mestre” ou “aprendi com meu pai” (HAMPÂTÊ BÁ, 2010, p. 174). A fala é força, com a palavra se constrói, mas também se pode destruir. Passar esses valores para as gerações atuais

³⁹ São considerados “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros”: memória, ancestralidade, religiosidade, oralidade, musicalidade, cooperação/comunitarismo, axé/energia vital, corporeidade, ludicidade e circularidade e a difusão desses valores entre a comunidade afro-brasileira tem por fim romper com o racismo e tornar-se referência na consolidação de sentimentos positivos nossa afro-brasilidade (Saberes e Fazeres, v.3, p.16-18)

assemelha-se a uma viagem de volta às origens do povo negro brasileiro, uma volta às raízes africanas, oportunidade em que alunos e professora bebem da fonte comum da sabedoria.

Rosemberg (1996, p. 59) é outra pesquisadora que se destacou estudando a situação do aluno negro, a partir de dados coletados na PNADs (Pesquisa Nacional sobre Amostra Domiciliar) dos anos de 1987 a 1990. Ao analisar o número de crianças, com idade de frequentar o ensino regular e que permaneciam frequentando creches e pré-escolas, no ano de 1990, verificou que do segmento matriculado na pré-escola, com idade entre 5 e 9 anos, 27,9% tinham mais de 7 anos. A pergunta que caberia seria quais as razões que levam crianças em idade de ensino regular, permanecerem na pré-escola. Quando essa pesquisadora analisa a situação de crianças negras residentes na região Nordeste, esse percentual subiu para 43%. Na época, a pesquisadora concluiu que o Estado brasileiro deixava de garantir educação básica para cerca de 1,1 milhão de alunos, e ao mesmo tempo, esse mesmo número, corresponderia às vagas que faltavam nas pré-escolas.

Escrevendo sobre a representação de negros em livros didáticos, Rosemberg (2003, p. 129), tece uma panorâmica sobre pesquisas realizadas até aquela data, referentes a esta temática, reconhecendo que expressões de racismo existentes em livros didáticos, são formas de manutenção desse racismo, a que chama de “discurso racista”, propondo que isso seja eliminado. Questiona sobre como o mercado livreiro enfrenta as expressões de racismo presentes em alguns livros didáticos e também a posição de brancos e negros no processo de feitura dos livros, uma vez que sabemos serem poucos os autores não-brancos. Nos anos 1980 e 1990, estudos sobre as representações do negro, tanto nos textos como em ilustrações, mostravam uma crescente depreciação dos personagens negros, que apareciam desempenhando funções de menor prestígio, isolados, fora do contexto familiar, associados à figura do escravizado, ocorrendo ainda, uma sub-representação de alunos e professores negros. Nas imagens, sua figura aparecia associada a traços de animalidades ou objetos. Rosemberg (2003, p. 137) menciona haver um movimento de mudança neste cenário, em trabalhos em que o personagem negro começa a mostrar-se com representações positivas, porém ainda individualmente (ex.: Zumbi, o herói), não sendo mencionadas as manifestações coletivas de resistência. Concordo com Rosemberg (2003) que o cenário está sendo alterado, pois, na WEB, já se pode encontrar sugestões de livros de literatura infanto-juvenil protagonizados por negros⁴⁰. Ainda para Rosemberg (2003, p. 137), apesar do esforço dos

⁴⁰ Ver ANEXO VIII, onde relaciono livros infanto-juvenis de acordo com a classificação temática feita por Luiz Fernando de França. A antropóloga Heloisa Pires Lima, no Site <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/literatura-infanto-juvenil-personagens-negros-609337.shtml>, indica 18 obras. Também no

atores sociais, órgãos governamentais, professores, pesquisadores e militantes no combate ao racismo, nos livros adotados pelas escolas brasileiras, inexistiu uma ação regradora, sistemática, para eliminá-lo, ficando, praticamente tudo, a cargo da vigilância e denúncias do MN. Cabe ressaltar que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde o ano de 2000, orientava que o livro didático não poderia difundir qualquer forma de discriminação ou preconceito, seja de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero ou credo (ROSEMBERG, 2003, p. 139)..

Os trabalhos até então realizados serviram como referência para novas produções acadêmicas, sejam pesquisas, produções de artigos ou publicação de livros, como o artigo de Silva (2005) intitulado “A desconstrução da discriminação no livro didático”, quando a autora propõe que durante o processo de formação de novos professores, eles sejam levados a utilizar criticamente o livro didático, e, ao transpor para sua prática pedagógica, exerçam a mediação entre o aluno e o texto, inquirindo, levando a identificar e desconstruir estereótipos e representações do negro como pobre, feio, sujo, incompetente. Silva (2005, p.27) conclui dizendo que cabe ao professor demonstrar aos alunos que não existe correlação entre capacidade intelectual e cor da pele, formando nos alunos atitudes favoráveis às diferenças étnico-raciais.

Ribeiro (2001, p. 18) registra que os estudos sobre o negro, no Brasil, tiveram início a partir do final do século XIX, mas foi nos anos 80, período do centenário da Abolição, que alcançaram seu apogeu, no entanto desconhece pesquisas que tenham se dedicado a investigar a trajetória escolar até a opção pela docência, de alunos negros. Conforme essa pesquisadora, os primeiros registros de pesquisas envolvendo trajetória de professores negros datam de 1994, com uma tese de doutoramento em antropologia, pela USP, de BARBOSA⁴¹, “Enfrentando preconceitos: um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdade”, no qual a autora aborda a trajetória de formação do professor Antonio Ferreira Cesarino Júnior, no início do século passado, na cidade de Campinas; e de 1998, a pesquisa qualitativa de LAMPERT⁴², no Departamento de Educação e Ciência do Comportamento da Fundação Universidade de Rio Grande, realizada com 10 professores universitários gaúchos, com o título: “Professores negros: trajetória profissional de êxito”. A partir do ano 2000, crescem as pesquisas tendo por centralidade a figura do professor negro. Ribeiro (2001) investiga a escolarização, o ingresso na carreira profissional e as perspectivas políticas e

Blog <http://diaadiadaeducacao.blogspot.com.br/search/label/livros%20infantis%20personagens%20negros> há uma lista de livros que poderão auxiliar o professor.

⁴¹ Irene Maria Ferreira Barbosa

⁴² Ernâni Lampert

sociais de docentes negros, com o título: “O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo”, tese apresentada para obtenção do título de doutor em educação, na Universidade de São Paulo. SANTOS⁴³ (2007) entrevistou 10 professores(as) negros(as) durante sua pesquisa de mestrado “Trajetórias de professores universitários negros de Mato Grosso”, verificando a ascensão social desses profissionais, que, após concurso, acessaram espaços até então não reservados a negros. Esta breve retrospectiva demonstra a amplitude da temática com múltiplas possibilidades de investigação: educação; preconceito e discriminação; fracasso escolar; acesso, permanência e sucesso escolar; representação do negro no livro didático, etc., sendo um campo propício para pesquisas, tanto para simpatizantes como para aquelas pessoas comprometidas com a causa negra.

1.4 Cenário em Movimento

O MN vem desempenhando um papel relevante na conquista e garantia de direitos dos negros e reivindicações de investimento na educação remontam à década de 1940, quando Abdias do Nascimento (NASCIMENTO, 2004, sp.p) fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, tendo por objetivo principal trabalhar pela valorização social do negro através da educação, da cultura e da arte. As pessoas inscritas no TEN faziam o curso de artes cênicas, ao mesmo tempo em que aprendiam a ler, escrever e debatiam sobre a situação dos afro-brasileiros no contexto nacional. Eram preparados assim, para o exercício da arte de ler e representar. A realização de duas Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial em 2005 e 2010, respectivamente, e das marchas realizadas na capital federal, envolvendo entidades representativas do MN, como a Marcha a Brasília pela Cidadania e pela Vida, em novembro de 1995; a Campanha Outros 500, em abril de 2000 e a Marcha Zumbi, em novembro de 2005, cujas agendas reivindicavam mudanças no ensino, com o acréscimo de conteúdos que reconhecessem a contribuição do povo negro na construção da sociedade brasileira, concorreram para as mudanças no atual cenário da

⁴³ Tereza Josefa Cruz dos Santos

educação (RIBEIRO, 2008, sp.p), culminando com a Lei 11.645/08, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, incluindo conteúdos programáticos referentes à história da África, dos africanos e dos povos indígenas; a cultura desses dois segmentos, bem como suas contribuições na formação da sociedade brasileira, explicitados em seu parágrafo 1º, do artigo 1º, e publicizados no Diário Oficial Da União (n. 48, 11/03/2008).

A temática racial passou a ser tratada como uma questão do Estado brasileiro, haja vista a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 23 de maio de 2003, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A relatora do Parecer do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares chamou atenção para o papel do Estado de garantidor de políticas de reparação para a comunidade negra, devendo oferecer e estimular políticas de reparações, voltadas para a educação, garantindo ingresso, permanência e sucesso. (SILVA, 2005, p. 11).

As conquistas obtidas até aqui são fundamentais, mas também acredito que não se erradica racismo por decreto, por isso aponto como decisivo o trabalho de implementação das leis via escola, o oferecimento de cursos para os professores, com amplo debate na comunidade escolar, uma vez que o sistema escolar é, como afirma Bourdieu (2002, p. 15), um dos grandes responsáveis pela transmissão do poder e de privilégios. Concordo ainda com Bourdieu (2002, p. 14), quando afirma que o sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. Por outro lado, com relação à dominação entre brancos e negros, Bourdieu (2002, p.49) elucida que existe uma violência simbólica⁴⁴, difícil de ser superada, que faz com que as pessoas passem a se ver, sentir e a colaborarem com a dominação. Falando em violência simbólica, esse autor diz que “não basta fazer uma revolução econômica, é preciso também uma revolução simbólica, nas cabeças”.

Minha participação frequente em grupos de trabalhos, seminários, debates com professores sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e indígena, tem mostrado que existe resistência por parte de alguns professores que continuam a ver a escola como um espaço idealizado, um *locus* privilegiado de estabelecimento de relações fraternas. O professor é um agente social transformador que muito tem a contribuir na construção de

⁴⁴ Para Bourdieu “violência simbólica é aquela violência que resulta do fato de as pessoas terem na cabeça princípios de percepção, maneiras de ver que são produto da relação de dominação” (2002, p. 49).

uma sociedade igualitária, não podendo negar que haja embates raciais na escola ou sala de aula e tem o dever de incidir positivamente, para que os discriminados superem a situação e os discriminadores respeitem as diferenças, lembrando sempre do processo histórico pelo qual passou a sociedade brasileira, como bem lembra Zanini (2007, p. 5), no qual a convivência com as diferenças deve constituir um aprendizado, para que não se naturalizem concepções e preconceitos raciais e culturais criados e reproduzidos em contextos de dominação; “devendo a escola merecer especial atenção, para que não se transforme num pólo reforçador e irradiador de preconceitos”.

Um dos problemas que o aluno negro se depara ao ingressar na escola diz respeito a seu fenótipo, em especial ao cabelo. Gomes (2002), durante pesquisa de doutorado, tendo por título “*Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*”, concluiu que a maneira como a escola e a sociedade veem o negro e a negra e comentam sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixam marcas profundas na vida desses sujeitos, ao mesmo tempo, a autora propõe que o estudo sobre as representações do corpo negro sejam uma forma de compreender a importância do corpo na construção da identidade negra de alunos/as, professores/as negros, mestiços e brancos. Os comentários, as críticas, as çaçoadas acontecem e geralmente quem recebe ou sofre, encontra-se em uma situação delicada, sentindo-se acuado. Quando meu neto tinha 4 aninhos, foi chamado de negro por um coleguinha. Ele ficou muito magoado e não queria mais voltar para a escola. Conversei com ele, falei da importância do povo negro na construção do nosso país, falei de Zumbi e de João Cândido. Foi uma conversa longa, mostrei a ele um mapa do continente africano, para que ele soubesse que foi daquela região que vieram nossos antepassados. Fiz todo um trabalho de reconhecimento e valorização do negro, para que ele entendesse e superasse aquele conflito. Esse episódio foi decisivo para que eu enveredasse para o campo da literatura infantil, transformando-se na minha primeira história intitulada “Os Problemas de Júnior”, publicada no dia 13 de maio de 2003, por ocasião do centenário da Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio, hoje, Museu Treze de Maio (MTM). Para o adulto, fica difícil entender ou medir o *quantum* de dor, ou de ofensa sofre uma criança, ao ser ofendida, em virtude de suas características fenotípicas, sabe-se apenas que há sofrimento, manifestado através das reações do ofendido. As crianças são pródigas em reproduzirem rótulos, muitas vezes pegando o professor despreparado, sem saber como incidir na situação. Durante meu curso Normal, por dois meses, ministrei aula a uma turma de 3º ano, em substituição à estagiária titular da turma. Era muito jovem, acho que tinha 16 anos, de repente um aluno bem pretinho, do fundo da sala, se queixou: - professora, fulano está me chamando

de “noite”. Eu não tinha a menor noção de como agir, mas sabia que não deveria deixar aquele aluno sem resposta. Comecei a falar sobre a beleza de um céu estrelado numa noite de lua cheia, pedi que ele não ficasse chateado, que todos nós somos diferentes, etc. Esse episódio ocorreu há mais de 40 anos. Hoje, faria diferente, falaria sobre a história e valor dos afro-brasileiros, como também falaria das leis que proíbem o racismo. Aceitar o diferente para muitos alunos é um permanente aprendizado; as diferenças são negociadas e o emprego de rótulos, faz parte do cotidiano da escola, ao lado de “atitudes etnocêntricas” que sistematicamente ocorrem em sala de aula. Para Zanini (2007), essas atitudes ocorrem quando a pessoa passa a se colocar como referência:

Sabendo-se que cada grupo, por uma questão de sobrevivência cultural, tende a considerar seus hábitos e costumes como os melhores e mais saudáveis, o problema não existiria se essa atitude não extrapolasse o nível de auto-referência, ou seja, aquilo que é bom, bonito e válido para mim não necessariamente necessita ser bom e válido para o outro também. Quando se quer que aquilo que “meu grupo” considera certo ou melhor seja o certo ou o melhor para todos, diz-se que estamos diante de uma atitude etnocêntrica, ou seja, não basta considerar o meu grupo melhor, mas sim querer que os outros sejam iguais a ele, impositivamente ou, por vezes, desvalorizando as diferenças nas situações de contato interétnico, criando julgamentos de valor acerca das diferenças. Assim, surgem os rótulos, tais como, “alemão batata”, “gringo polenteiro”, “colono do pé rachado”, “cabelo ruim”, “pixaim”, “turco”, “selvagem”, “gringo sujo”, “polaco”, “japa”, “carvão” e outras formas de rotulação que, ao invés de salientarem as diferenças do ponto de vista positivo das diversidades, traduzem o invocativo como depreciativo, pejorativo, o que faz com que esses indivíduos introjetem negativamente sua identidade (ZANINI, 2007, p.6-7).

Pelas peculiaridades com que o Brasil foi ocupado e do processo de miscigenação aqui ocorrido, faço uma analogia da população brasileira com uma colcha de retalhos, a qual é formada por diferentes cores, texturas e tamanhos de tecidos (panos), costurados uns aos outros. Cada tecido seria um grupo étnico e a costura dos “panos” seriam as fronteiras étnicas. Como os tecidos são diferenciados, alguns com maior textura, outros com menor, essa costura não consegue ser homogênea, apresentando certos locais em que os pontos apresentam nós, chegando às vezes até a se romperem: seriam as áreas de fricção interétnicas. Sendo a escola um espaço de socialização, em alguns momentos esta “colcha” vai ser estendida em seu espaço, quando emergem pontos de tensão, zonas de atrito. Rosemberg (2003, p.128) chama a essas situações de “discurso racista”; Cardoso de Oliveira (1964), de “fricção interétnica”, aprofundando esse conceito para a análise das situações de contato e Zanini (2007), de “atitude etnocêntrica”. Considero que esta concepção serve para o ângulo em que estou analisando - relações interpessoais no contexto escolar. Cardoso de Oliveira (1976, p. 18) observa que as situações, a que denomino de “atitudes etnocêntricas”, tomando de

empréstimo o termo a Zanini, afetam diretamente as crianças indígenas, que desde cedo são expostas a situações de discriminação. Elas constroem uma visão distorcida de si mesmas⁴⁵, uma consciência ou “identidade negativa”, raramente reversível, nos termos do autor, impedindo que, no futuro, este indivíduo venha a contribuir com o grupo no enfrentamento de situações críticas.

A forma de reação das crianças indígenas estará relacionada aos valores de seu grupo de origem e as tensões vivenciadas na situação de contato, se explicitamente existiu ou não um sistema de fricção interétnica. O mesmo autor não generaliza suas conclusões, mencionando estudos realizados por Julio Cezar Melatti, os quais mostram que os Xerente, no contato com os brancos, demonstram uma postura altiva, ao passo que os Krahô passam a negar sua identidade, buscando se transformarem em brancos. Cardoso de Oliveira (1976, p.19) afirma que não se pode sustentar que a gênese das identidades negativas tenha se forjado no período da infância, ao mesmo tempo, desconhece o quanto as crianças Krahô introjetaram as tensões da fricção interétnica; porém afirma que a identidade étnica aparece cedo, referenciando-se em estudos realizados com crianças norte-americanas, por Mary Goodman (1968 apud Cardoso de Oliveira, 1976, p. 19), que encontrou sinais de intolerância racial em crianças com quatro anos de idade.

Pesquisando o preconceito racial, Cardoso de Oliveira (1976), no ano de 1957, propôs à professora de uma escola primária de Duque Estrada, povoação próxima à aldeia Terena de Cachoeirinha, que os alunos (entre sete e onze anos) escrevessem uma redação sobre o Índio, seus hábitos e costumes. O resultado obtido, segundo o autor, foi surpreendente: os alunos escreveram sobre um índio idealizado, caçador, que prestava culto ao sol e a lua; poucos alunos se referiram aos conhecidos Terena, habitantes daquela região. E, quando se referiam aos Terena, compararam-nos com os “verdadeiros índios”, chamando-os de bugres⁴⁶, decadentes, misturados, alcoólatras. O que mais surpreendeu Cardoso de Oliveira (1976) foi que os três alunos Terena que estudavam nesta escola tiveram a mesma atitude, “reagindo como se não fosse com eles”. O autor faz inferências, considerando que talvez a categoria abstrata “índio” tivesse dificultado sua autoclassificação, contudo os colegas que os classificaram como “bugres”, parece não terem tido dificuldade de compreensão. Para o autor, o que tudo indica, os alunos não assumiram sua identidade “por medo talvez de se colocarem

⁴⁵ “A identidade negativa é a soma de todas aquelas identificações e os fragmentos de identidade que o indivíduo tem que reprimir em si mesmo por serem indesejáveis ou irreconciliáveis, ou pela qual indivíduos atípicos e minorias marcadas são forçadas a se sentirem diferentes” (ERIKSON,1970, apud CARDOSO DE OLIVEIRA 1976, p. 29)

⁴⁶ Termo regional usado para referir-se ao indígena, equivalente ao “caboclo” do Solimões.

eles próprios como temas de debate e que por certo teriam muito a perder, pois não se é “bugre” impunemente no sul da Mato Grosso” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 20).

Paralelo ao cenário descrito acima, encontro o negro buscando sua identidade negra, que, segundo Munanga (2009), não é uma divisão de luta dos oprimidos. Os problemas específicos do negro: “a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua “inferiorização e baixa estima, a falta de conscientização histórica, e política, etc” precisam ser por ele resolvidos (MUNANGA, 2009, p. 19). É na busca de sua identidade que o negro conseguirá superar seu complexo de inferioridade e se pôr em situação de igualdade junto aos demais oprimidos, empreendendo a partir desse ponto uma luta coletiva. Considero este ponto como uma situação de sabedoria: aliar-se aos demais oprimidos, respeitando suas trajetórias, vendo em cada outro, alguém que também sofreu, que teve problemas, mas que está pronto para alcançar um novo patamar. Munanga (2009, p. 19) escreve que o primeiro passo para recuperar sua identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude, aceitar seu corpo negro, para depois atingir os demais atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos.

Ao ingressar na escola, a maior rejeição sofrida pelo aluno negro diz respeito a seu corpo negro, à cor da pele, e a seu cabelo crespo. Infelizmente, na escola não há espaço para valorização da estética, do corpo negro ou do cabelo negro. Na década de 1990, a professora de educação física de uma escola privada de Santa Maria organizou um grupo de dança, chamado “As Paquitas”. Uma aluna negra que se candidatou a participar do grupo, por “adorar” a Xuxa, foi impedida, pois nele só dançavam meninas loiras de cabelos longos. Penso com Gomes (2003, p.173), quando afirma que a relação pedagógica vai além da comunicação verbal, ela também se dá pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta; a linguagem corporal como forma de comunicação. Esta pesquisadora questiona sobre o que o aluno está tentando comunicar através de seu corpo, da sua postura, dos cuidados que tem com ele e sobre as representações que os professores fazem sobre o corpo, a estética do aluno negro:

Como ele se apresenta esteticamente? Por outro lado, quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entender o que os nossos alunos tentam nos comunicar? Quantas vezes não ouvimos frases como “o negro fede”; “o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo”; “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “aquele é um negro escovadinho”; “por que você não penteia esse cabelo pixaim”; “esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes”? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos

conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores das faculdades de educação e nas universidades? (GOMES, 2003, p.173).

Essas reflexões certamente concorrem para demonstrar a importância do momento que estamos vivenciando, a mudança de paradigmas, com uma imensa estrada a percorrer, com os primeiros passos sendo dados. Ao ingressar na escola a criança negra passa a assumir padrões estéticos que, às vezes, não vivenciava. Se antes, era comum encontrar a criança com sua cabeleira crespa, solta, despenteada, agora, o responsável pelo aluno passa a cuidar dela, diariamente, pois a escola exige que o aluno se apresente dentro de um certo padrão estético e higiênico, não esquecendo que os produtos usados para cuidar dos cabelos têm um custo elevado e nem todas as famílias têm condições de adquiri-los. Na escola, também se encontra a exigência de “arrumar o cabelo”, embora o cuidado dispensado pela mãe, nem sempre seja reconhecido, uma vez que a criança negra, sistematicamente, é alvo de gozações e apelidos pejorativos, em virtude de seu cabelo, visto como símbolo de feiúra ou inferioridade. Devido ao cabelo, a criança é chamada de: “ninho de guacho”, “cabelo de bombрил”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! (GOMES, 2002, p.45).

Esses apelidos, recebidos desde os primeiros anos na escola, passam a fazer parte do cotidiano dos alunos negros, e o cabelo passa a ser uma marca negativa, um estigma a ser carregado por muito tempo. Para Gomes (2002), a estética negra ainda necessita de espaço para ser discutida na educação brasileira, e o cabelo como outros sinais diacríticos ainda é usado como critério para discriminar negros, brancos e mestiços. Conforme Gomes (2002), o adolescente negro, insatisfeito com seu padrão estético, sofre, sendo a cor da pele e o cabelo os sinais diacríticos que assumem destacado papel na construção da identidade desses alunos. No depoimento a seguir, J., 23 anos e cabeleireira lembra que aos 7-9 anos possuía muito cabelo, mas sempre havia uma das tias que cuidava do seu cabelo. Foi um tempo bom, mesmo se algum menino mexesse com ela, não ligava, achava-se bonita e se acostumara com sua raça:

Uma vez... tenho muito cabelo, mas antes eu tinha mais... e sempre assim, até uns sete anos pra nove anos, eu não tinha problema com cabelo, porque minhas tias, como eu te falei, mexiam com cabelo. Então, cada dia eu ia arrumadinha para o colégio. Tinha vez que minha tia alisava o meu cabelo, quando eu alisava não cortava mais, aí ele ficava grande! Minha tia alisava o meu cabelo, tinha dia que eu ia de trancinha, assim, agarradinha. Tinha vez que ela fazia as trancinhas acima, assim. Meu cabelo era grande, aí as trancinhas ficavam lindas, colocava bolinha. A gente enchia de bolinha assim, miçanguinha. Eu colocava, ficava balançando, todo mundo achava lindo. Eu era sempre baixinha, sempre miudinha. [...] Do grupo inteiro, todo mundo até hoje tem retrato meu lá no grupo que eles guardam. E não tinha problema não, sabe? Eles me chamavam de neguinha, às vezes os meninos mexiam comigo, mas eu não ligava, não. Eu não ligava, eu gostava do jeito que eu

era. Eu fui... me acostumei comigo, me acostumei com o que eu era, com minha raça. Então, me acostumei e não ligava, não, mas o pessoal mexia. Isso aí eu tirava de... ao pé da letra. Não me atrapalhava, não. Eu gostava mesmo. Então, minha tia, quando arrumava o meu cabelo, nossa, eu ficava toda metida. Cada dia um penteado, nossa, eu achava o máximo, principalmente porque chamava muita atenção. As pessoas achavam lindo o penteado (GOMES, 2002, p. 44).

Porém o tempo passou, ela deixou de ser aquela menininha graciosa, chegou à adolescência, começou a trabalhar e não havia mais alguém para ajeitar seu cabelo:

Aí, depois que eu comecei a ficar mocinha, esse período é que foi difícil. Que aí é que eu tinha que trabalhar, não tinha ninguém para arrumar o meu cabelo mais. Tinha uma época que eu não queria nem saber, nem cuidar de cabelo. Ele ficava todo espetadinho pra cima. Era muito cabelo, era difícil de arrumar. Então eu arrumava ele pra cima, assim, ficava aquela bucha, sabe? Eu não ligava, não estava nem aí também não, era meio desligada mesmo. Tinha vez também que... igual na época dos doze, treze, eu gostava muito de brincar de casinha, já tinha esse trem de Salão também. Eu colocava aqueles... pegava blusas e colocava assim na cabeça e ficava na frente do espelho e falava que era meu cabelo. Me lembro que pegava as toalhas da minha tia e colocava na cabeça (risos) (GOMES, 2002, p. 48).

Corroborando com o relato acima, a Professora nº 1 lembrou da preocupação e dos cuidados que tinha com seus cabelos e da forma carinhosa como era tratada pela professora de Sociologia, durante o curso de Magistério:

Uma coisa que eu me lembro até hoje. Não sei se a professora ainda existe. A professora Ida, de Sociologia, ela me chamava “a penteadinha”. Isso me marcou muito. Eu sempre gostei (...) me preocupei muito com os meus cabelos. (risos) E a professora Ida dizia:
-“Penteadinha”, venha ao quadro! “Penteadinha” isso, “Penteadinha”... e eu achava o máximo, a professora Ida. Eu não sei se ela existe. Até pouco tempo... Eu tenho paixão pela professora Ida. Falo com ela, ela não me chama mais de “penteadinha”, porque ela não lembra, mas ela lembra que eu fui aluna dela. Isso aí, eu não vou esquecer nunca... da “penteadinha”. Professora nº 1.

A lembrança registrada é a maneira elogiosa da professora de Sociologia que a chamava de “penteadinha”. Além de ter sido marcante, ela afirma que jamais esquecerá a atitude da professora. Este caso ilustra uma situação positivada; nem sempre o aluno negro recebe elogios em virtude de seus cabelos, contudo o ambiente escolar deveria ser um espaço privilegiado para o aluno vivenciar a alteridade.

Comentando sobre o processo colonizador sofrido pelos negros africanos, no qual o nativo passa a ser visto como retardado, perverso e ladrão, Munanga (2009, p.35) destaca a importância da educação nesse processo, afirmando que é através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história; contudo as crianças africanas não tiveram acesso à escola tradicional, ou por estarem fora dela ou porque os

conteúdos oferecidos tinham sua matriz na Europa distante. Os ancestrais africanos cederam lugar a gauleses ou francos, loiros de olhos claros; a geografia estranha, falava de neve e de frio, a história, das conquistas do colonizador e, por último, ao buscar fugir do analfabetismo, era na língua do colonizador que aprendiam a ler e escrever. A posse de duas línguas permite ao africano participar de dois reinos distintos e antagônicos, quando ele se torna estrangeiro no seu próprio chão, escreveu Munanga (2009, p.35).

Já no Brasil, a educação também não escapou à influência dos princípios eugênicos, chamando a atenção dos intelectuais tanto daqui, como de fora, quanto aos altos índices de miscigenação. O país foi descrito por naturalistas que por aqui aportaram no século XIX como uma imensa nação mestiça e os adeptos de princípios higienistas viam nisso motivo de degeneração racial. Agassiz conclamava que os naturalistas viessem ao Brasil para constatar as consequências da mistura de raças, que gradativamente ia eliminando as boas “qualidades do branco, do negro e do índio resultando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental”, registra Schwarcz (2008, p. 13). Gobineau permaneceu no Rio de Janeiro por quinze meses, como enviado francês, tornando-se conselheiro do Imperador D. Pedro II, assim relatou: “Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” destaca (SCHWARCZ, 2008, p. 13). Em 1911, o diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda proferiu uma conferência no I Congresso Internacional das Raças, afirmando que o “Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução”, comenta Schwarcz (2008, p. 13). A ideologia do “embranquecimento” foi plenamente divulgada tanto no Brasil Império, quanto na República Velha, e a principal condição para emigrar ao Brasil era ser europeu, branco, loiro e ter olhos azuis. Em consonância com o pensamento político daquela época, a educação brasileira, refletia a mesma ideologia, tanto é que alguns pesquisadores, como Maestri (2004, p. 205 apud VEIGA, 2008), constatou que “as escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, que dirá aos cativos”. Frei David Ofm no Artigo 2º dos “Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo negro” sustenta que “pela legislação do império os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados portadores de moléstias contagiosas” (EDUCAFRO, s/d). Já o artigo 69, § 3º do Decreto 1331 da Corte de 1854, impedia que escravos frequentassem escola.

Os princípios eugênicos estiveram presentes na definição de políticas educacionais, orientando políticas estruturais de saúde e educação. Galton, em 1883, defendia que a capacidade humana estava mais associada à hereditariedade que à educação, e a eugenia foi, então, descrita como “ciência” que lida com todas as influências que melhoram as qualidades

natas de uma raça. Em 1923, Gustavo Riedel fundou a Liga Brasileira de Higiene Mental, com objetivo de “erradicar a identidade cultural daqueles que frequentavam as macumbas e os centros de feitiçaria”, gente considerada pelos higienistas, como “grupos sociais atrasados em cultura” (SANTANA, 2006 apud MOREIRA, 2010, p. 55). São Paulo também teve sua Sociedade Eugênica, na qual o professor Fernando de Azevedo (1918), defendia a associação íntima entre a Educação Física e a eugenia. A criação do Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE), entre 1933-1938, com características fortemente eugênicas, influenciou a educação nacional por longos anos, aplicando testes de inteligência, físicos e psicológicos, que serviam para classificar alunos por turmas, de acordo com seus resultados. Um famoso teste deste período foi o ABC, aplicado em alunos recém-matriculados no 1º ano e servia para classificá-los, de acordo com uma pontuação, em fortes, médios ou fracos com relação à alfabetização. A reforma de 1931, denominada de Francisco Campos não perdeu o caráter elitista, e dividiu o ensino em duas etapas: fundamental (cinco anos) e preparatório para o ensino superior (dois anos). Durante o Estado Novo, 1937-1945, as práticas elitistas na educação foram ampliadas, com a reforma Gustavo Capanema, foi acentuada a educação intelectualizada, criada a educação profissionalizante, bem como o Senai e o Senac. Após a reforma do ensino de 1961 (Lei 4.024/61), a prática da educação física até então associada à eugenia, ganhou o caráter de esportivização. Mesmo assim, em municípios gaúchos como de Barra do Quaraí, Ciríaco, Ernestina, Muliterno, Passo Fundo, Riozinho e Uruguaiana, conforme notícia publicada na rede em 13/11/2007, foram obrigados a retirarem de suas leis orgânicas a expressão “estímulo à educação eugênica”, considerado inconstitucional pelo Tribunal de Justiça gaúcho, e por entenderem seus desembargadores de se tratar de uma atitude discriminatória, uma vez que a “eugenia” está associada à discriminação racial e ao holocausto judeu (CONJUR, 2007).

Quatro anos após o golpe militar de 1964, o governo militar promoveu a reforma universitária, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5.540/68, criando departamentos, adoção do sistema de matrícula por créditos, extinção do cargo de professor universitário titular, unificação do vestibular, aglutinação de faculdades em universidades para otimizar a concentração de recursos materiais e humanos. Em 1971, ocorreu a reforma do ensino fundamental e médio, com a LDB 5.692, sendo a educação pensada como responsabilidade da família e da escola. Essa lei ampliou a obrigatoriedade do ensino para oito anos, chamado agora de “ensino fundamental”, extinguiu o exame de admissão ao ginásio; criou a escola única profissionalizante, identificada como “escola polivalente”, reestruturou o ensino supletivo, enfatizou a preparação para o trabalho, e legitimou o modelo tecnicista de educação, no qual não havia lugar para o pensamento crítico e reflexivo.

A Educação no Brasil é regida pela LDB 9394/96, que introduziu a reformulação dos cursos de Pedagogia, exigiu titulação acadêmica aos profissionais de ensino, instituiu o sistema de avaliação e a municipalização de ensino, criou os cursos de formação à distância, a educação especial, indígena, profissional, quilombola, entre outras. Essa Lei passa a pensar a diversidade (negros, indígenas e portadores de necessidades especiais) como política de Estado e amplia sua concepção de educação, que ultrapassa o ambiente escolar, envolvendo a sociedade em geral. Seu Art. 1º assim expressa: “A educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, LDB, 1996). O legislador reconhece a função educativa da família, onde ocorre a socialização primária, concomitante ao início do processo educativo, porém a permanência no sistema de ensino vai depender, segundo Bourdieu (2008b, p. 46-47) de “a escolha do destino” uma vez que é a família possuidora ou não de um quantum de capital cultural que vai introjetar na criança o seu *ethos* próprio, “a interiorização do destino objetivamente determinado para o conjunto da sua categoria social”. Alunos advindos de famílias com pouco capital cultural enfrentam dificuldades ao ingressar na escola, que é para eles um ente estranho, e concluir seus estudos passa a estar fora dos seus planos, uma vez que ascender por meio da escola é um desejo impossível de ocorrer. No Brasil, os impedimentos de continuidade dos estudos estão ligados ao fracasso escolar em virtude da reprovação ou evasão, ao baixo nível de ensino de nossas escolas, em que encontramos alunos no 5º ou 6º ano do ensino fundamental, sem dominarem a lecto-escrita, um tema interessante de pesquisa, para uma outra ocasião.

Os sistemas de ensino se normatizam a partir de valores e regras aceitos pela sociedade, e a educação desempenha o papel de transmitir de uma geração a outra esses valores. Saliento que a educação⁴⁷ para mim tem a função, como aponta Durkheim (1973), de um modo amplo, constituir ou organizar o ser social em cada um de nós. Contudo, para fins desta dissertação, estarei me referindo mais especificamente ao ensino formal, representado pela escola com todo seu compromisso de garantir aos educandos igualdade de oportunidades.

Paulo Freire (1987) referenciado nas obras de Fanon “Pele Negra, máscaras brancas” (2008) e “Os condenados da terra” (1979), ao escrever *Pedagogia do Oprimido* revolucionou

⁴⁷ “A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência” (DURKHEIM, 1973, p.42).

as concepções vigentes sobre educação, até então. Segundo ele, a educação tem esse papel de libertar o indivíduo e para tanto, propõe um método através de sua pedagogia. Diz Freire:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41).

É desta forma que entendo a educação, uma prática que leve o indivíduo a refletir sobre si, seus projetos e desejos, a sociedade em que está inserido, construindo, a partir daí, o projeto que deseja para sua vida. Nesta relação de aprendizagem, tanto educador aprende, quanto educando ensina, desde a definição dos conteúdos programáticos, que não são doados ou impostos, mas são os elementos fornecidos pelo educando e reelaborados pelo educador, agora de forma estruturada. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo, mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 1987, p.84).

A escola é um espaço relacional que possibilita viver a alteridade. As relações acontecem a partir do encontro das diferenças. É no outro que me vejo e me compreendo, para tanto, necessito estabelecer um espaço de diálogo, de respeito, de solidariedade, de justiça e democracia – partindo desta concepção, a escola é um espaço onde se pratica a educação das relações étnico-raciais.

Neste Capítulo, procurei contextualizar a minha inserção com o tema, fazendo um apanhado geral da trajetória do MN brasileiro, demonstrando que os encaminhamentos feitos pelo governo em termos de políticas públicas foram resultado de pressões do movimento social organizado e articulações nacionais e internacionais. No capítulo seguinte, aprofundo conceitos adotados, revisito Halbwachs (2006) e demais teóricos que embasam minha pesquisa no tocante aos estudos de memória.

2 “O FIO E A REDE DO EQUILIBRISTA”

Há alguns anos atrás, durante um curso sobre alfabetização, numa perspectiva pós-piagetiana⁴⁸, entre vários textos recebidos, um deles tinha por título “o fio e a rede da equilibrista”. Fiquei tão curiosa, que durante a palestra, ao invés de prestar atenção à pessoa que falava, lia o texto com avidez. Queria entender a relação entre o título do artigo com o processo de alfabetização. A autora se referia à relação entre teoria e prática; toda prática seja qual for a área do conhecimento: educação, saúde, filosofia, etc., está referenciada em um aporte teórico. Tomo de empréstimo esta metáfora ilustrativa a Grossi (2000), para usá-la como título do segundo capítulo da pesquisa. Grossi (2000, p.9) salienta que a prática é uma “façanha corajosa de quem se aventura a caminhar sobre um fio e a teoria é a rede que protege o equilibrista nas suas inevitáveis quedas, sendo a rede nada mais, nada menos do que uma especial reunião de fios”. A rede do equilibrista é o alicerce, a base que garantirá a firmeza da construção, formada pelo entrelaçamento de fios, que dão corpo à(s) teoria(s). Assumo o lugar de uma equilibrista, que precisa andar na corda bamba para alcançar o outro lado do abismo. A travessia requer ousadia e coragem, a corda necessita estar bem amarrada, e a rede dá sustentação e segurança. A rede é formada pela teoria; não há travessia segura sem teoria. A equilibrista assemelha-se ao pesquisador, às vezes, pende para um lado, para outro, mas sempre volta a ponto de equilíbrio. Agora, passo a dialogar com a teoria, inicialmente apresentando os conceitos que trabalhei na pesquisa. Ainda voltando à equilibrista e a rede, lembro que ela nunca está sozinha. Precisa de uma equipe de apoio, semelhante ao que ocorre na pesquisa. O chefe da equipe representa a figura do orientador, os demais membros, os colegas, amigos e familiares.

⁴⁸ Proposta de alfabetização que leva em conta as conclusões de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência da criança e os modos como ocorre a gênese dos números, quantidades, formas, cores, volumes, por exemplo, e ao mesmo tempo, aproveita os estudos sobre linguagem, realizados por *Vygotsky*, relações interpessoais, realizados por *Wallon*, além dos resultados de pesquisas sobre a alfabetização, de *Emília Ferreiro* e *Ana Teberosky*.

2.1 Que palavras estou dizendo

A pesquisa se assenta nos conceitos de campo, *habitus*, capital cultural e social, de Bourdieu, classe social, *status* social, racismo, discriminação racial, preconceito racial, consciência negra e educação das relações étnico-raciais. Para Bourdieu (2004, p. 20-27), a sociedade é constituída de campos sociais, dotados de regras próprias, espaços no qual os agentes e as instituições que produzem ou difundem a arte, a literatura, a ciência, encontram-se, inserem-se e se relacionam se conhecerem as regras do jogo. No campo se manifestam relações de poder e os agentes passam a disputar entre si, em torno de interesses específicos que caracterizam cada área em questão, no caso da presente pesquisa, o campo é o da educação. A posição ocupada por cada agente social vai depender da posse de certos capitais, como: cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo, etc., e do “*habitus*”, assim definido por Bourdieu:

O habitus são maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular levá-los (os agentes) a resistir, a opor-se às forças do campo. Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar. Mas eles podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições (BOURDIEU, 2004, p. 28-29).

Um estudante universitário que se inicia no campo científico, tomando de empréstimo o exemplo citado por Oliveira (2006, p. 39), além de adquirir conhecimento, está construindo um *quantum* de capital cultural e de capital social, que lhe assegurarão, mais tarde, uma posição específica no campo dos pesquisadores científicos, isto é, um status na hierarquia social. Seguindo esta linha de raciocínio, Bourdieu (2008b, p. 53) sustenta que o sistema escolar é responsável pela manutenção e legitimação de situações de desigualdade social e cultural, uma vez que ele está preparado para trabalhar com alunos que chegam com capital cultural do grupo ou da classe de origem:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado

a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2008b, p.53).

A escola torna-se um local estranho, quase que alienígena para aqueles alunos que lá ingressam, sem portarem capital cultural; nesse caso, o contato inicial entre aluno e escola ou aluno e professora pode gerar sofrimentos, como no seguinte relato:

Daí em Y, a cidade onde eu me criei, eu ingressei na escola Z, que é uma escola particular que tem lá, uma escola de freiras, e foi bem difícil pra mim. Esse ingresso foi muito, muito difícil. A princípio, eu não conhecia escola, enquanto escola. Não tinha essa noção do que era escola. A mãe me falava que eu ia pra uma escola, mas eu não sabia o que era escola. Daí, quando eu cheguei, eu era bastante “a tímida”, em relação aos outros. Era uma menina “mastruquinha”, como se diz, lá de fora. Eu me lembro que no primeiro dia, a gente entrou, sentou e entrou aquela professora baixinha, eu me lembro bem dela, e ela começou a chamar pelos nomes e todo mundo dizia presente. E eu pensava:

- E eu que não tenho nenhum presente!

E presente, presente... e chegou na minha vez:

- Fulana! E eu quieta.

- Fulana! E eu quieta.

Até que eu acho que ela viu que eu tava lá, sentada.

- Diz: presente!

Aí eu disse, mas sem saber que “diosca” era o tal de presente e ausente. Então assim, não fiz pré-escola, nada disso. Meu primeiro contato foi na primeira série. Professora nº5.

Pelo depoimento, avalio a importância da escola no acolhimento dos alunos, mas, em especial, na possibilidade de garantir mudanças sociais e econômicas, que só se darão se este aluno, no decorrer de sua vida escolar, adquirir o *quantum* de capital, seja ele cultural, econômico, político ou esportivo, que garantirá status social e, conseqüentemente, mobilidade social. Agentes sociais que não possuem capital econômico, por exemplo, podem possuir um outro tipo de capital e entrar na disputa de forças, como se constata no relato da Professora nº 5, que sofreu muito ao ingressar pela primeira vez na escola, uma escola particular dirigida à elite local, onde ela se sentia constantemente excluída. A menina tinha muito medo da professora, que, ao final do ano, resolveu reprová-la, com a justificativa dela não saber ler:

O meu pai era capataz da fazenda, então, quando eu tava em torno de 5 anos, a mãe e o pai começaram a pensar que eu teria que estudar e resolveram vir pra a cidade (...).eu gaguejava muito. Isso foi uma coisa que depois eu consegui superar. Então, na hora de lê, por isso que eu tenho medo, que a gente tinha que lê. A gente só saía da primeira série se lesse, né. Então, eu não tinha nenhum problema. Eu nunca tive problema de aprendizagem, aprendi bem rápido, só que eu acho que na aula era pior. Aquela com som que me dava, então eu ficava gaguejando, gaguejando e não saía. Mas em casa eu lia. Lia pra mãe. A mãe sabia que eu já sabia ler. E daí, um dia chamaram a mãe no colégio, ela disse que eu não ia passar, porque eu não sabia ler. A mãe disse assim: - mas ela sabe lê! Daí, eu me lembro que a mãe me mandou, a minha mãe foi criada com uma outra família (...) e me mandou na casa de uma

conhecida dela, que era da família, advogada. Não, mandou eu no escritório, com um livro. Ela disse :

- Mariazinha, a fulana vai aí, vai lê, pra ti vê se ela sabe lê.

Daí, eu me lembro que eu fui, fiquei lá sentada, esperando ela atender os clientes. Daí eu li pra ela. Ela disse:- Ah, tu tá lendo bem. Daí, a Mariazinha disse: -Não, ela sabe lê, Maria. Então a mãe foi lá na escola e disse: - Ela sabe ler, ela vai passar. Professora nº 5.

Essa mãe, apesar de não dispor de capital cultural nem econômico, possuía capital social, conhecia uma advogada que testou a capacidade de leitura de sua filha. O parecer da advogada, certamente avalizou sua atitude de ir à escola e garantir que sua filha sabia ler e que poderia passar, até porque a “doutora fulana” confirmou que a menina lia.

Em sociedades desenvolvidas, a posse de capital econômico e cultural é garantia de distinção, que define a posição espacial no campo, no entanto na luta social, cada ator identifica-se com sua classe social. Os sujeitos ocuparão espaços aproximados quando detiverem quantidades e espécies de capitais semelhantes. Quanto mais diferente for o volume e o tipo de capital possuído por cada ator social, mais distantes estarão no campo social. Azevedo (2003) afirma que a riqueza econômica (capital econômico) e a cultura acumulada (capital cultural) geram internalizações de disposições (*habitus*) que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos homens. Cada ator social vai defender ou não as diretrizes que redefinem as bases da sociedade de acordo com o *quantum* de capital que possui.

Os sujeitos sociais se diferenciam pelos gostos e hábitos que praticam, e são essas práticas que os classificam nas posições sociais. O gosto por algum prato em especial, a maneira de se vestir, de cortar o cabelo ou de se comportar em determinados eventos são reflexos do capital social herdado da família, em estreita relação com o capital educacional, adquirido, durante a formação escolar e legitimado por um diploma - isto é o que Bourdieu (1983a, p.140) chama de *habitus*, “o que se adquiriu, mas encarnou de modo duradouro no corpo sob a forma de disposições permanentes”.

No campo de análise de Oliveira (2006, p. 42), o *habitus* “adquirido no processo de socialização primária, revelou o esforço familiar que permitiu a reestruturação do *habitus* pelo sistema de ensino”, que lhe ofereceu condições de ascensão social, como professora no ensino superior. Nas falas das Professoras a seguir, registro um pouco desse processo de construção do *habitus*, quando recordam do envolvimento da família nos preparativos de início na escola:

(...) eu comecei a estudar na Escola Marieta de Ambrósio e na época, todos os meus irmãos já estudavam. E a minha mãe sempre dizia que filho tinha que estudar, e nunca fica em casa pra trabalhar, né. Então eu já fui com essa ideia, assim que a minha mãe sempre assim, no início, minha mãe era, estudou até a metade do ano da primeira série, que era antes, e nunca mais foi pra uma escola. Mas ela sempre

assim, trabalhava, fazia letras, que a gente estudasse o que ela não teve. Então, o que acontecia? Meu pai e ela nos ajudavam bastante, né. Eu já fui assim, quase lendo pro 1º ano (Professora nº 2).

Então assim, não fiz pré-escola, nada disso. Meu primeiro contato foi na primeira série. A mãe em casa tinha já me ensinado a fazer acho que as letrinhas, as vogais, talvez. O meu nome, o nome da mãe, o nome do pai; um desenho que ela fazia. Ela me dizia que eu ia pra lá pra aprender. Ler e escrever, poder ler uma historinha”. Professora nº 5

Mesmo tendo cursado pouco tempo de escola, a mãe se dedica a ensinar os filhos, fazendo “letras”, e, segundo o relato, a figura paterna também estava presente. A outra mãe se dedica a ensinar os nomes das pessoas da família, uma vez que esta Informante não cursara o ensino pré-escolar. A falta de capital cultural não impede que esses pais se aventurem no mundo das letras, passando segurança para os filhos, ao mesmo tempo dizendo, pelo seu modo de atuação, que educação é algo muito importante para eles. Quando a família possui capital cultural, a aprendizagem flui: “Eu ingressei aos 6 anos, no 1º ano, na escola que a minha mãe já trabalhava. Minha mãe era professora, né. E na metade do ano, daí já estava alfabetizada” (Professora nº3).

O modo de ver a história como embate de forças, a qual Marx (2010, p. 23) chamou de luta de classes, entendido como o antagonismo entre a burguesia, classe que detém os meios de produção e o proletariado, que vende sua força de trabalho, assume aqui a conotação de Bourdieu (1983b): a classe é determinada no espaço social, um espaço de diferenças, no qual capital e *habitus* de cada sujeito histórico, podem ocupar um espaço de distinção. Karl Marx (2010) entendia que a disputa entre classes sociais se dava entre burguesia X classe proletária; o fator econômico era determinante para a clivagem entre os grupos sociais, e a possibilidade de manutenção da desigualdade e da relação de opressão da classe dominante sobre a proletária era bem maior; e a reversibilidade do cenário exigiria uma “pedagogia do oprimido”, para que os oprimidos despertassem e mantivessem a luta revolucionária. Nesse caso, o que define a classe social do indivíduo é a posição por ele ocupada na esfera produtiva: ou ele se identifica com a burguesia ou com a classe proletária, caso não detenha os meios de produção; são posições antagônicas em permanente disputa. As classes existem porque há exploração, há opressão social, política, intelectual ou religiosa, etc., a relação entre as classes é sempre uma relação de conflito. Na sociedade burguesa moderna, as antigas classes foram substituídas por novas, classes, como também por novas condições de opressão, por novas formas de luta” (MARX, 2010, p. 24). Thompson (2001) enriquece a posição de Marx, demonstrando que além do fator econômico, o fator cultural também incide na formação das classes, uma vez que entre burguesia e proletariado, encontram-se classes

menores, que durante uma ação coletiva se aproximam de uma ou outra classe, levadas por afinidades de interesses, determinados por questões culturais e não somente econômicas.

A classe se delinea segundo o modo como os indivíduos *vivem* suas relações de produção e segundo a *experiência* de suas situações determinadas, no interior do "*conjunto* de suas relações sociais". Segundo Thompson, as relações de produção determinam as classes sociais e a luta de classe emerge da consciência de classe (2001, p. 277).

Fazer parte de uma classe é se identificar com seus valores e seus interesses, consciente de que estes são partilhados por todo o grupo. Ocorrem, contudo, na atualidade formas de opressão, que não derivam da posição de classe e que não são levadas em conta por setores do movimento sindical, como por exemplo, questões de gênero, de orientação sexual, racismo e discriminação. No tocante à questão racial, trabalhadores negros sindicalizados denunciam a omissão de alguns sindicatos com relação ao debate racial. O sindicato se propõe a fazer o debate da luta de classes, congregando ele indivíduos das mais diversas etnias, com um único objetivo: reivindicar seus direitos de trabalhadores. Em determinadas ocasiões, o sindicato sustenta posições ideológicas coerentes com seus princípios, que “parecem” se contrapor aos movimentos sociais, como o que ocorreu no ano de 2007, quando o ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) se posicionou contrário à adoção de cotas para negros no acesso às universidades públicas, mantendo hoje, posição totalmente oposta àquela. Munanga (2009, p.58) discorda daqueles intelectuais que atribuem ao racismo apenas o significado sociocultural de classe. Ao reduzir o debate de raça à classe, há uma negação da constatação social. Baseado em resultados de estudos, diz ele, “a agressão aos negros não é apenas socioeconômica, mas também racial”, ele é discriminado por suas características fenotípicas e mesmo que acabasse a exploração de classe com um modelo de governo socialista, o negro precisa se pensar como negro. Este também é o posicionamento de Sartre (1965, p. 111). O trabalhador negro é discriminado em primeiro lugar por ser negro.

Bourdieu (2008a, p. 26) entende o conceito de classe social de uma outra forma. Ele ilustra que vivemos numa sociedade em que é impossível negar a existência da diferença. Mesmo nos Estados Unidos, uma nação que se autodeclarava como igualitária e democrática, cada vez mais aparecem pesquisas comprovando a diversidade onde se desejava ver a homogeneidade, conflito onde se queria consenso, reprodução e conservação onde se desejava mobilidade. Assim, a diferença existe, e persiste, afirma Bourdieu (2008a, p. 26). Neste cenário, ele questiona se é preciso aceitar ou afirmar a existência de classes? E responde: “As classes sociais não existem, o que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual

as classes lá estão (...) em estado virtual, como algo a ser construído (BOURDIEU, 2008a, p. 26-27).

Bourdieu (2008) problematiza a existência de classes e defende a existência de um espaço social em que permanentemente os agentes se encontram em embate para ocuparem esses espaços nos campos sociais. Trata-se, enfim, de posições sociais relativas ao campo, visto este como arena em que as tensões de desenrolam. O que determina a posição espacial no campo social é a posse de determinado capital - econômico ou cultural, não havendo definição de classe em absoluto. O mundo social está aí a ser construído pelos agentes sociais, tanto individual, como coletivamente, com negociações, avanços e retrocessos, afirma Bourdieu (2008a, p. 27) e prossegue: “A posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo”. Com relação ao conceito de classe social, adoto mais uma vez Bourdieu (2008a, p. 29):

Nessa lógica, as classes sociais são apenas classes lógicas, determinadas, em teoria e se se pode dizer assim, no papel, pela delimitação de um conjunto – relativamente – homogêneo de agentes que ocupam posição idêntica no espaço social; elas não podem se tornar classes mobilizadas e atuantes, no sentido da tradição marxista, a não ser por meio de um trabalho propriamente político de construção, de fabricação – no sentido de E.P. Thompson fala em *The making of the English working class* - cujo êxito pode ser favorecido, mas não determinado, pela pertinência à mesma classe sócio-lógica (BOURDIEU, 2008a p. 29).

Concordo com Bourdieu ao colocar que o espaço social é constituído por inúmeros campos: o campo da política, científico, da música, da arte, da cultura, etc. e o que define a permanência ou não do agente em determinado campo, é a posse do capital específico daquele campo. Também é um espaço de disputa, e as classes lá se encontram. Ilustro com uma experiência vivenciada por mim no campo de ensino. O ano era 1992, e eu ministrava aulas no curso de magistério, no Instituto de Educação Olavo Bilac (IEOB), em Santa Maria. O Estado do Rio Grande do Sul era governado por Collares⁴⁹, cidadão negro pertencente ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), o mesmo partido do ex-governador Leonel Brizola, havendo uma forte rejeição ao seu governo, por parte dos professores. Naquele período, era comum se ouvir piadas de negrão acompanhadas de muitos risos, na sala dos professores da

⁴⁹ Alceu Collares governou o Estado do Rio Grande do Sul de 1991 a 1994, nomeou sua esposa Neuza Canabarro como Secretária da Educação. Ela tentou implantar o “calendário rotativo” nas escolas públicas, um sistema que previa três diferentes momentos para início do ano letivo, numa tentativa de otimizar os espaços escolares. Isso gerou grave indisposição do governo com o magistério, com greves, passeatas e muitas piadas de “negrão” nas salas de professores.

escola, como aquela que contavam ter o governador mandado construir um banheiro novo no Palácio Piratini. A idéia era estranha; normalmente, quem ouvia, perguntava o motivo desse empreendimento, então vinha a explicação: “é porque negro, quando não suja na entrada, suja na saída”. Músicas perguntando à “negra do cabelo duro, qual é o pente que te penteia”, indivíduos negros sendo chamados de “picolé de piche”, “de asfalto” ou “azulão”; estudantes negros sendo ameaçados de “vou te mandar pra senzala”, denotam situações de discurso racista, praticado em tom de brincadeira, mas reveladores do quanto esta questão ainda permeia as relações na sociedade brasileira, complexas relações geradas durante séculos de escravização, criaram tanto no branco, quanto no negro, representações sociais e experiências de subalternidade. No campo de estudos sobre racismo, as pesquisas se intensificam em diversas áreas, tanto na educação, como na psicologia, antropologia ou sociologia, criando novas classificações e atualizações. Segundo Essed (1991, p. 174 apud Rosemberg 2003, p. 128) o racismo “é uma ideologia, uma estrutura e um processo pelos quais grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior” (ESSED,1991, p.174). Estas diferenças são utilizadas como base para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais, conclui a autora.

Assim como Essed (1991) afirma que o racismo é uma ideologia, Todorov (1993) usa o termo *racionalismo*, que é uma ideologia referenciada nas teorias racialistas, que emergiram na Europa na metade do século XVIII. Gomes (2005, p.) salienta que o racismo é uma aversão a pessoas ou grupos em virtude de seu pertencimento racial, é também um conjunto de idéias que pregam a existência de supremacia racial de alguns grupos étnicos sobre outros. O racismo praticado contra indivíduos pode chegar a picos de violência, com agressões físicas, destruição de bens ou morte, como o que aconteceu, na África do Sul, durante o regime do *Apartheid*. No Brasil, uma forma mascarada de racialismo é o extermínio de jovens negros, mortos “por engano” pela polícia militar ou pelos “esquadrões da morte”, requerendo, porém análises mais aprofundadas. O racismo institucional praticado contra judeus pelo regime nazista, durante a II Guerra Mundial, marcou de tal forma nossa história, que até hoje, há todo um trabalho de memorialistas para que ele não seja esquecido. A segregação de negros ou grupos étnicos por local de moradia, de estudo ou trabalho, a exclusão ao acesso às políticas públicas e a bens de consumo são formas naturalizadas de racismo institucional, com a qual convivemos, sem percebermos sua gravidade.

Na sociedade brasileira, até ha bem pouco tempo, práticas racistas, imperceptíveis se manifestavam nos livros didáticos, pela ausência ou deturpação da representação social dos

personagens negros e das contribuições do povo negro; a mídia, através da propaganda ou de novelas, é outro canal de reprodução do racismo ou preconceito, retratando negros e grupos étnicos minoritários de forma depreciativa, comenta Gomes (2005, p. 53), que toma de empréstimo as palavras de Hélio Santos (2001, p.85 apud GOMES, 2005, p. 53) para conceituar racismo como “superioridade de um grupo racial sobre outro” assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”. O conceito de discriminação racial adotado por mim é o da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas Formas de Discriminação Racial, expresso por Banton (1987):

It defines as racial discrimination ‘any distinction, exclusion, restriction or preference based on race, colour, descent, or national or ethnic origin which has the purpose or effect of nullifying or impairing the recognition, enjoyment or exercise, on an equal footing, of human rights and fundamental freedoms in the political, economic, social, cultural or any other field of public life’ (BANTON, 1987, p. 4).

Conforme o dicionário Aurélio (1975, p.1127), o termo preconceito significa uma “idéia pré-concebida; um conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc”. Por preconceito racial, entendo a opinião antecipada sobre uma pessoa ou grupo, sem qualquer fundamento que justifique essa atitude. O meio, a educação e a época podem determinar atitudes preconceituosas. Pensar, por exemplo, que “toda sogra é chata”, “todas as mulheres são frágeis” ou “todo índio é preguiçoso” denotam preconceitos que se passa a reproduzir, sem se perceber. No Brasil, em virtude da forte miscigenação, as pessoas costumam admitir a existência do preconceito racial, no entanto se traem em pequenas atitudes, como nos exemplos citados por Gomes (2005, p. 54), se perguntadas, se permitiriam o casamento do filho ou filha com uma pessoa negra, a primeira resposta seria não. Ao encontrarem um homem negro casado com uma mulher branca, ou vice-versa, a primeira explicação plausível seria que é “um casamento por interesse”, ou quando encontram um homem negro dirigindo um carro último tipo, tendem a pensar que ele seja o motorista.

Gomes (2005) argumenta que o preconceito não é inato, ele é construído socialmente, e que atitudes preconceituosas percebidas em crianças foram aprendidas no contato com os adultos, sendo reforçadas, à medida que a criança vai convivendo com pessoas que reproduzam essas atitudes em relação a minorias como negros, índios, idosos, mulheres e assim por diante. Nogueira (1985), ao pesquisar o racismo entre a população negra residente

no Brasil e nos Estados Unidos, concluiu que em nosso país vivenciamos o *preconceito racial de marca* - que é o preconceito exercido em relação à aparência da pessoa, isto é, aquele preconceito que se manifesta em virtude da cor da pele, do jeito dos cabelos, dos lábios, do nariz, gestos e sotaque. Conforme este autor, pessoas com pele mais escura sofrem mais preconceito. Willems (1949) refere-se ao problema enfrentado pelos “mulatos”, quando da procura de emprego, rejeitados por não atenderem às exigências de boa aparência:

This fear is still stronger among middle-class mulattoes. Possibilities of social climbing seem to be connected with skin color and other Negroid traits, as prognathism and woolly hair. The more Negroid the physical features, the more probable become attitudes of rejection on the part of white persons. Among the interviewed persons there were some who had been disregarded on looking for jobs, because the employers wished to engage white persons *por causa da aparência* (“to be goog-looking”) means to look like white people (WILLEMS, 1949, p. 405).

Já nos Estados Unidos, a aparência não é considerada, mas sim a origem do indivíduo. Ele sofre preconceito por pertencer a um determinado grupo étnico, sendo desconsideradas as características fenotípicas: “apenas uma gota de sangue” define o pertencimento racial - Nogueira (1985, p.78-79) denomina essa atitude de *preconceito de origem*. Trata-se, pois de um preconceito baseado na origem presumida e não na aparência, como ocorre no Brasil, em que o branqueamento fenotípico é algo positivado.

Um outro termo empregado no decorrer desta pesquisa é *consciência negra*, entendido como a capacidade que o indivíduo tem de se perceber enquanto pessoa negra, se valorizar e se aceitar como é. Esta terminologia foi usada por Steve Biko, líder negro que lutou contra o *Apartheid* na África do Sul, na década de 1970, mas o conceito de consciência negra foi expresso no poema de Aimé Césaire, “Cahier d’un Retour au Pays Natal”, publicado em 1939 e pelos componentes do *Movimento Nègritude*⁵⁰, naquele momento, os protagonistas dessa ideologia *negritude* passaram a valorizar as referências de matriz africana. Césaire assim escreve: “Minha negritude não é uma pedra, surdez que é lançada contra o clamor do dia/ minha negritude não é uma catarata de água morna sobre o olho morto da terra/ minha negritude não é torre nem catedral/ Ela mergulha na carne rubra do solo/ Ela fura o opaco desânimo com sua precisa paciência” (SARTRE, 1965, p. 114-5). Atualmente, *negritude* é um termo polissêmico, podendo significar pertencimento à raça negra; à coletividade negra, à

⁵⁰ Esse movimento, com forte caráter cultural, propunha a negação dos padrões culturais do colonizador. Até então, entre os negros eram valorizados os padrões culturais brancos.

consciência de homem negro ou a um estilo literário ou artístico, segundo Domingues (2005). No Brasil é usado como sinônimo de brasilidade.

Entre nós, o termo “consciência negra” foi utilizado pelo poeta gaúcho Oliveira Silveira em 1971, ao propor o “Dia da Consciência Negra”. Consciência negra para mim é o orgulho que sinto ao me identificar enquanto cidadã negra. Ao afirmar: - sou negra, sinto correr em minhas veias, em meu DNA a coragem, a resistência de homens e mulheres da diáspora negra, que para aqui vieram, construíram uma nova nação e continuam, ainda hoje, lutando por libertação. É também um compromisso meu com quem denomino de “meu povo”, que vivencio combatendo o racismo, construindo cidadania, do jeito que sei fazer: contando histórias.

Sobre as críticas do marxismo ortodoxo contra o movimento *negritude*, isso se deveu a sua postura de privilegiar o conceito de raça em detrimento ao conceito de classe. Para os marxistas, conforme Domingues (2005, p. 37) “raça é uma categoria particular que contempla exclusivamente um grupo específico, já classe é uma categoria mais abrangente, e com maior potencial aglutinador”. Ao optar pelo discurso de afirmação racial, o movimento dividiu a luta dos oprimidos, deixando de focalizar o problema central, que era a situação de explorado pelo sistema capitalista. Desta forma, o discurso da negritude impediria a solidariedade entre os oprimidos, alienando o trabalhador negro de outras contradições que ocorrem na sociedade, como exploração de classe, machismo, homofobia, etc, argumenta Domingues (2005 p. 37-38). Para Munanga (2009 p.59), esta visão marxista esconde “um mecanismo específico de opressão”, pois a discriminação sofrida é em virtude da cor de sua pele e não por sua condição de classe. Nesse ponto, nosso antropólogo residente no Brasil e nascido no Congo, concorda com Sartre (1965), que salienta que além de sofrer a opressão da estrutura capitalista, primeiramente, o indivíduo negro é discriminado em virtude da cor de sua pele. O trabalhador negro antes de reivindicar o fim da exploração precisa se ver e pensar como negro:

O preto, como o trabalhador branco, é vítima da estrutura capitalista de nossa sociedade; tal situação desvenda-lhe a estreita solidariedade, para além dos matizes de pele, com certas classes de europeus oprimidos como ele; incita-o a projetar uma sociedade sem privilégio em que a pigmentação da pele será tomada como simples acidente. Mas embora a opressão seja uma, ela se circunstancia segundo a história e as condições geográficas: o preto sofre o seu jugo, como preto, título de nativo colonizado ou de africano deportado. E, posto que o oprimem em sua raça, e por causa dela, é de sua raça, antes de tudo, que lhe cumpre tomar consciência (SARTE, 1965, p. 97-98).

O negro precisa, primeiro, assumir sua negritude, momento do “despertamento” da consciência racial, reconhecer-se e identificar-se apenas pela cor da pele e, num segundo

momento, engajar-se na luta contra a exploração capitalista. Percebe-se que a identidade negra não anula outras construções identitárias, como ser homem, mulher ou gay; ser operário ou trabalhador rural, como ilustra Domingues (2005, p.37).

O indivíduo negro sofre primeiro a opressão da cor. Diz Sartre (1965, p.98) que um judeu branco, entre brancos, pode negar ser judeu, mas um negro, não pode dizer que não é negro. Referindo-se aos camponeses negros das colônias europeias, Sartre (1965) adverte que é preciso que eles aprendam a formular suas reivindicações, e “que se pensem como negros”. A tomada de consciência de ser negro, pelos negros é diferente da tomada de consciência proposta pela teoria marxista, mais voltada aos trabalhadores brancos europeus, centrada na natureza do lucro e da mais-valia. O sentimento de desprezo de brancos contra negros, de forma alguma equivaleria a atitudes de desprezo da burguesia com a classe operária. Neste cenário, os negros colonizados reagiram com a tomada de consciência de raça, “centrada, sobretudo na alma negra, ou melhor, (...) em certa qualidade comum aos pensamentos e às condutas dos negros, que se chama *negritude*” (SARTRE, 1965, p. 99) lançando mão da poesia negra, naquele momento, a única revolucionária. A poesia negra diferia do referencial europeu, pois para o colonizador negro significava maldade, sujeira, feiúra, atraso, para o poeta desse tempo é motivo de beleza, encantamento, paixão, como constato no poema de *Senghor*, analisado por Sartre (1965, p.106): “ teus seios de cetim negro saltados e brilhantes.../ este branco sorriso/ dos olhos/ na penumbra do olhar/ despertam em mim esta noite/ os ritmos surdos...”

Para os participantes do movimento *negritude*, a consciência negra se daria por meio da poesia e da literatura e Domingues (2005, p.32), analista desse movimento, ao citar as lideranças do mesmo, escreve que para *Césaire* *negritude* ou consciência negra consistia em se sentir orgulho em ser negro, fidelidade à herança da mãe África e solidariedade aos demais “irmão de cor”. Já para *Léopold Senghor*, a consciência se revela através da sensibilidade e natureza emotiva da “*alma negra*”, inerente à estrutura psicológica do indivíduo negro. *Senghor* radicalizou, afirmando que os valores negros estariam referenciados na vida, na emoção e no amor, ao contrário dos valores brancos que seriam baseados no materialismo. Segundo Fanon (2008, p.122), “a consciência negra se considera como absoluta densidade, plena de si própria, (...) é imanente a si própria. Minha consciência negra não se assume como falta de algo. Ela é. Ela é aderente a si própria”.

Ao analisar a relação entre negro e linguagem, Fanon (2008, p.34) coloca a estreita relação entre a linguagem e a cultura, ressaltando as barreiras enfrentadas pelo negro das Antilhas ao ir estudar na França, abandonando seu idioma de origem e seu jeito de ser. Para

ele, um homem que possui a linguagem, possui o mundo que essa linguagem expressa. As palavras para Sartre (1965, p.103) são ideias e toda vez que os poetas antilhanos expressavam em francês que rejeitavam a cultura francesa, eles estariam instalando em si, o aparelho de pensar do inimigo. Ele achava que a sintaxe por eles empregada era imprópria para lhes fornecer os meios de falar de si, de suas preocupações, de suas esperanças; haveria um desnível entre o que eles falavam e o que gostariam de ter falado.

A situação vivida pelo antilhano que chegou à metrópole para estudar equipara-se à da criança negra e pobre que chega à escola. A linguagem que ela utiliza pode ser carregada de gírias, pronúncias truncadas, estranhas para a escola, por outro lado, a linguagem do professor, também é desconhecida para a criança. A postura, os valores, a etiqueta que a escola exige não fazem parte do universo dessa criança. Os valores civilizatórios dos negros estão presentes no modo de interagir de suas crianças: aluno negro se comunica com o corpo, com a solidariedade, com a musicalidade, etc. A escola espera que a criança permaneça sentada, fale quando autorizado pelo professor, e “*cuide de sua vida*” – as crianças negras, na maioria das vezes, não apresentam essas características, entrando em choque com a cultura escolar. A desigualdade da propriedade ou não de capital cultural e econômico, embora muitas vezes não evidenciada, é outro fator que gera problemas na comunicação e adequação dessas crianças. Os estereótipos de beleza valorizados pela sociedade nacional: branco, loiro, olho azul associados à origem desses alunos, geralmente pobres, à aversão pelo diferente, o não saber conviver com a alteridade ainda desencadeiam situações de preconceito de que são vítimas os alunos negros.

Na análise sobre as desigualdades econômicas no Brasil, Henriques (2001, p. 1) traça a relação entre pertencimento racial e desigualdades sociais, mapeando as condições de vida da população brasileira nos anos 90, registrando as desigualdades entre brancos e negros na educação: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras, não alfabetizadas é 12 % maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram -se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa, vivem essa situação. A Lei 10.639/03 veio para reverter estas estatísticas e incluir a história e a cultura dos afro-brasileiros no currículo escolar, oito anos depois, em 10 de março de 2008, o Presidente Lula sancionou a lei 11.645/ 08, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino e da cultura indígena no currículo escolar. É uma Lei Federal que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, tornando obrigatório que os sistemas de ensino e escolas desenvolvam conteúdos referentes à história e

cultura de afro-brasileiros e indígenas, reconhecendo a diversidade étnico-racial brasileira e a necessidade de que todos aprendam a conviver com a alteridade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana trazem em seu bojo o conceito de *relações étnico-raciais*, para Silva (2005, p.13) entendida como relações entre negros e brancos.

Considerando a flexibilidade do legislador ao acrescentar os grupos indígenas, entendo que, num país multirracial como o Brasil, não é mais possível se falar de relações raciais apenas entre brancos, negros ou indígenas, mas sim, entre todo e qualquer segmento racial, que compõe nosso universo étnico, apesar de salientarmos as situações de racismo comumente sofridas pela populações afrodescendentes.

2.2 Negras lembranças

A busca de relatos de memória num trabalho de pesquisa serve para reforçar ou enriquecer informações, e, segundo Halbwachs (2006) o primeiro testemunho é sempre o nosso e as lembranças voltam como que atualizadas, adaptando-se ao nosso modo de perceber o presente. Ao reencontrarmos um amigo que há muito tempo não víamos, as evocações das lembranças do passado assumem maior importância e são revividas por nós com maior intensidade, porque estamos acompanhados de alguém, uma vez que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos que somente nós tenhamos vivenciado” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Para evocarmos nossa memória, não é necessário estarmos interagindo fisicamente com outras pessoas, pois estamos com nossos pensamentos e com nossos juízos de valor. Carregamos conosco e em nós uma porção de lembranças de fatos, de contatos, de leituras, de amigos com quem trocamos ideias, lembranças coletivas - em pensamento estamos constantemente interagindo com alguém. Mesmo que o meu contato seja apenas com uma pessoa pesquisada, ela estará acompanhada, porque “sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Ao lembrar de seu ingresso na escola, a professora cita praticamente de toda sua família:

Eu fui pra escola com 6 anos, no João Belém. Eu morava ali perto, do Itaimbé, ali. E aí, nós todos estudávamos no João Belém. Os meus irmãos também já estavam no João Belém, os mais velhos. Aí depois, a minha mãe (...) Professora nº 4.

Mais adiante, o autor comenta que “para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sobre uma forma material e sensível” (HALBWACHS, 2006, p. 31). Até porque há situações em que estivemos envolvidos, que podem ser confirmadas por uma ou mais pessoas que estiveram juntas conosco, e que nós, de maneira alguma lembramos. Halbwachs (2006, p. 32) exemplifica com situações vivenciadas como no primeiro dia de aula em determinada série escolar, da qual os pais ou colegas lembram detalhes, mas que ele, de nada recorda, nesse caso deixa de existir a lembrança; não havendo “nenhum traço em nossa memória”, estaremos incapacitados de retomarmos essas lembranças.

Outra situação exemplificada é a do professor, que, após lecionar dez, quinze anos em uma escola e ao reencontrar um determinado aluno, de nada lembra, mesmo que o aluno lhe relate detalhes da turma. Para Halbwachs (2006), o aluno terá mais facilidade de lembrar, porque o grupo que constituía a turma é essencialmente efêmero, e de um ano para outro, o professor muda e os alunos se reencontram em outra sala, em outros bancos. À medida que o tempo passa, essa turma não se formará novamente, contudo, para os alunos ela ainda viverá por algum tempo, pois eles pensarão e se recordarão dela, e a figura do professor será lembrado, já o professor estará envolvido com novas turmas, novos grupos, não voltando a pensar na turma que passou, “porque a duração de uma memória desse tipo estava limitada à duração do grupo” (HALBWACHS, 2006, p. 35). O aluno lembra porque fazia parte de comunidades menores (família, grupo de colegas, por ex.) em que os acontecimentos da turma interessavam.

Para lembrarmos, necessitamos de vínculos com uma “comunidade afetiva”, com a qual partilhamos sentimentos e emoções, obtendo assim a noção de pertencimento ao grupo. Ao fazermos parte do grupo, nossa memória concorda com as memórias dos demais membros, havendo pontos de contato, a fim de que a lembrança rememorada seja “reconstruída sobre um fundamento comum”:

A minha vida escolar começou, eu e os meus pais morávamos na zona rural, na escolinha lá, no meio do campo. Eu entrei com 7 anos, já sabia lê e escreve. Tinha mais irmãos e a gente foi pra escola, porque era uma necessidade. As crianças deveriam frequentar a escola. E eu sempre gostei. Então começou ali. E era muito bom, muito gostoso ir pra a escola. Professora nº 1.

A professora volta ao passado e rememora com carinho seus primeiros tempos na escola rural. Essas lembranças, para alguns, nem sempre é amena:

A figura da professora sempre me marcou muito. Algumas de forma muito negativa, e outras de forma positiva. Quando eu vim pra... a gente morava pra fora (...) E essa professora da primeira série, ela foi danada comigo (...)

Mas esta professora, ela era um horror. Não sei me lembrar exatamente. Sei assim, que ela era um horror. Eu não sei te dizer de algumas atitudes específicas dela, mas a X era (...) danada. Depois já na segunda série, eu tive outra professora:- a M. Essa era maravilhosa. Essa era linda! Era Cheirosa! Usava um monte de pulseiras, me lembro que ela escrevia e fazia tiu... tiu...tiu... tiu. Era linda e era carinhosa, extremamente carinhosa, assim Carinhosa. Professora nº 5.

Halbwachs (2006) afirma que as lembranças podem se agrupar de duas formas: ora em torno de uma pessoa (memória individual), ora no interior de uma sociedade (memória coletiva), da qual elas são imagens parciais, adotando em cada uma delas atitudes diferenciadas e até mesmo contrárias. Para Pollack (1989, p.3) a memória nacional, é a forma mais completa de uma memória coletiva.

A memória individual não se encontra fechada ou isolada. Quando alguém deseja evocar o passado, sempre irá recorrer às lembranças de outras pessoas, reportando-se a pontos de referência existentes fora dele. Lembramos “o que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num determinado espaço e tempo” (HALBWACHS, 2006, p. 72), por isso a memória é impar, única. O mesmo acontece com a memória coletiva, mantida em estritos limites e num tempo remoto. Explicando melhor, o autor diz que, durante sua vida, fazia parte de um grupo nacional palco de um número expressivo de acontecimentos muito dos quais tomou conhecimento a partir de jornais e depoimentos de quem os vivenciou. Ao evocá-los, é preciso confiar na memória dos outros.

Nossa memória se estrutura com pontos de referência que a introduzem na memória da coletividade a que pertencemos. Para Pollack (1989, p. 3), dentre estes pontos, encontramos os monumentos, o patrimônio arquitetônico, as paisagens, as datas e personagens históricas que de certa forma são impostas, para não esquecermos; as tradições e costumes, certas regras de interação, o folclore, a música, e as tradições culinárias. Nas regiões que sofreram grandes conflitos bélicos, com extensa destruição, além de vidas ceifadas, após estes eventos, a população se levantou buscando formas de preservar aquela memória destruída pela guerra. Uma série de museus, memoriais, além de monumentos foram erguidos - locais de memória, e hoje, vivemos um período de valorização e estudos para aprofundamento teórico. A memória aciona os sentidos humanos, tanto é que ao relembarmos com saudades “dos manjares da

vovó”, é possível alguém se lembrar do gosto ou cheiro dos temperos usados na comida pela avó.

Considero essa oportunidade de contatar com as professoras e colher seus relatos uma oportunidade enriquecedora, pois certamente as histórias são interessantes, ao mesmo tempo que poderão reviver situações que estavam esquecidas, tal como ocorreu com Halbwachs (2006, p. 72), que disse carregar uma bagagem de lembranças históricas capazes de serem completadas ou ampliadas através de leituras ou conversas com conhecidos, “mas é uma memória tomada de empréstimo, que não é minha”. E continua o autor:

Mas se eu quisesse reconstituir em sua integridade a lembrança de tal acontecimento, seria preciso que eu juntasse todas as reproduções deformadas e parciais de que ela é objeto entre todos os membros do grupo. Ao contrário, minhas lembranças pessoais são inteiramente minhas, estão inteiramente em mim (HALBAWCHS, p.73, 2006).

Segundo Rousso (2000) memória é uma reconstrução psíquica e intelectual que ocasiona uma representação seletiva do passado de um indivíduo situado em seu contexto familiar, social ou nacional. Dialogando com Halbwachs, Rousso (2000, p. 94) afirma que a memória, por definição é coletiva, pois o que lembramos sempre nos coloca numa interrelação com um determinado grupo, e conclui o autor: “cabe à memória garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao tempo que muda, às rupturas que são o destino de toda vida humana”; uma vez que essas rupturas acionam os gatilhos de preservação da memória, são as mudanças que pedem espaços de memória. Foi o holocausto judeu que gerou a criação de memoriais, foi ao início da imigração japonesa que ensejou o aparecimento de museus sobre a imigração.

Pollack (1989) garante que numa abordagem metodológica durkheimiana, que trata os fatos sociais como coisas, os lugares de memória funcionam como indicadores empíricos da memória coletiva de um determinado grupo, esta memória possui hierarquias e classificações, e definindo o que é ou não comum a um grupo, o diferencia dos outros, “fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais” (1989, p. 3). Conforme o autor, numa perspectiva construtivista os fatos sociais deixam de serem tratados como coisas, passando a serem analisados como eles se tornaram coisas, e por quem eles se consolidaram com durabilidade e estabilidade, assim afirma:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "Memória oficial", no caso a

memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade (POLLAK, 1989, p. 4).

É possível encontrar entre os depoimentos, alguma memória subterrânea, à semelhança do exemplo citado por Pollak de sobreviventes de campos de concentração que voltaram a residir na Áustria ou Alemanha, após o final da 2ª Guerra Mundial e destalinização, da União Soviética, após o XX Congresso do Partido Comunista. As “vítimas” preferem guardar silêncio; passa a existir uma memória “proibida” que poderá sobreviver dezenas de anos, lembranças que aguardam o momento propício para serem expressas. Confinadas ao silêncio e transmitidas oralmente, permanecem vivas nos subterrâneos da consciência. O longo silêncio sobre o passado assemelha-se à fase de hibernação de alguns animais durante o inverno rigoroso: é uma forma de resistência esperando a hora da verdade. Nesse ponto ocorre o que Rousso (apud Pollak, 1989, p. 9) chama de “enquadramento da memória”, uma espécie de formatação das memórias que devem ser lembradas e daquelas que devem ser esquecidas, nesse caso, o conteúdo das histórias individuais é silenciado, havendo espaço apenas para aquelas que transitam nos círculos oficiais. No campo da educação, um exemplo de enquadramento da memória, foi o que ocorreu durante a ditadura militar, quando no currículo escolar era valorizado o ensino de datas cívicas, de heróis nacionais, indicados a partir da história escrita pelos vencedores. O MN, numa tentativa de reação a esse quadro, na década de 1970, decidiu quebrar esta lógica, reivindicando a data da morte de Zumbi, como o dia da Consciência Negra, requerendo sua colocação no panteão dos heróis nacionais, o que ainda não se configurou totalmente.

Ao lado da memória subterrânea, conceituada por Pollack (1989, p. 4) haveria um tipo de memória interior ou interna e outra exterior; ou então uma memória pessoal e outra social, a que Halbwachs (2006) chama de memória autobiográfica e memória histórica:

A primeira receberia ajuda da segunda, já que afinal de contas a história de nossa vida parte da história em geral. A segunda, naturalmente, seria bem mais extensa do que a primeira. Por outro lado, ela só representaria para nós o passado sob uma forma resumida e esquemática, ao passo que a memória de nossa vida nos apresentaria dele um panorama bem mais contínuo e mais denso (2006, p. 73).

O relato seja ele biográfico ou autobiográfico, salienta Bourdieu (2000, p. 184), corre o risco de se tornar uma descrição linear de um caminho percorrido, com eventos significativos, como nascimento, formatura, casamento, etc, onde os fatos são colocados seguindo uma forma lógica, até chegarem ao final da história, como se a vida fosse um

projeto unilateral e o indivíduo não estivesse inserido em uma sociedade, em determinado tempo. Essa propensão de “tornar-se o ideólogo de sua própria vida, selecionando acontecimentos significativos, e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência, (...) conta com a cumplicidade natural do biógrafo, que, só pode ser levado a aceitar, essa criação artificial de sentido” (BOURDIEU, 2000, p. 184), tornando-se apenas uma representação retórica da existência. Para esse autor construir uma biografia exigiria reconstruir o contexto social em que está inserido.

Ao encerrar este capítulo, saliento que os estudos de memória sustentaram os relatos autobiográficos obtidos, e que os mesmos marcaram as trajetórias de vida das professoras. No decorrer do mesmo, mostrei em que teorias me referenciei, apresentando os principais conceitos que formam a rede que me deu sustentação no desenvolvimento da pesquisa. As professoras que colaboraram são exemplo de resistência e ao mesmo tempo, de superação do povo negro, que após o período de privação, precisou aprender a se deslocar e ocupar os espaços sociais. A seguir, analiso a lenta e gradual inserção do negro na sociedade brasileira e os mecanismos impeditivos para que isso ocorresse.

3 ROMPENDO BARREIRAS

3.1 No limiar da inserção do negro na sociedade brasileira

Neste item faço uma breve retrospectiva de teorias que justificam a não inclusão do negro na sociedade de classes, num primeiro momento, ele é culpabilizado pela situação em que se encontra, para depois, ser isentado, quando se atribui à ideologia de barragem, à falta de escolarização e ao racismo, sua não inclusão na sociedade de classe como ressaltam Fernandes (1965), Moura (1988), Andrews (1998) e Santos (1999).

Com o final do regime escravocrata brasileiro, era de se esperar que ocorresse um período de transição que preparasse os antigos agentes de trabalho escravo para assumirem o trabalho livre. Contudo não foi isso o que ocorreu. Os libertos se viram de repente, senhores de si, responsáveis por seus dependentes, porém sem lhes serem oferecidas condições para darem conta das novas responsabilidades, pois sem chances de se colocarem nos postos de trabalho abertos no comércio, na construção civil ou na indústria, por não reunirem o perfil exigido para tanto. E qual era esse perfil?

Estávamos no período histórico de consolidação do “mito fundador”⁵¹ brasileiro, em que, conforme Chauí (2001, p. 5), a nação estava definindo sua identidade nacional, com uma imagem fraterna sobre si mesma, uma nação construída sem diferenças, harmônica, um povo ordeiro e trabalhador, sem preconceitos. Governo e elites nacionais não desejavam registrar que o país tivesse em suas bases históricas descendência de raças consideradas inferiores, como negros ou mulatos, formadores do “caos étnico”, no dizer de Oliveira Vianna, uma população inferior, incapaz para consolidar o território. Para Seyferth (2011, spp), o perfil seria europeu: imigrantes europeus com suas famílias, homens brancos, de preferência católicos, loiros de olhos azuis, pertencentes a uma raça superior, que seriam os responsáveis pela ascensão social e econômica da nação brasileira e pela ocupação territorial.

⁵¹ O mito fundador é a explicação da origem (fundação) de determinado povo ou nação, a partir da sociedade, é a solução mágica para a solução de tensões, problemas e conflitos, sem muitas vezes perceber as contradições em que se encontra. Por exemplo, eu posso ouvir alguém afirmar que índios são preguiçosos, negros ao malandros, mulheres são inferiores e ao mesmo tempo, afirmar que orgulha de ser brasileiro porque somos uma nação fraterna e sem preconceito (CHAUÍ, 2001, p. 4)

O negro e o mulato considerados inferiores e responsabilizados pelo atraso do Brasil não tiveram qualquer tipo de apoio, sendo seus antigos senhores, por estarem amargando o prejuízo advindo da liberação dos escravos, eximidos de responsabilidade sobre eles. Por sua vez, o Estado, a Igreja e outras instituições também se isentaram de encargos especiais que buscassem preparar os ex-escravos para uma nova forma de organização de vida e de trabalho (FERNANDES, 1965, p. 1).

Negros e mulatos, impedidos e despreparados de serem inseridos no mercado de trabalho, mercado esse reservado prioritariamente para o imigrante europeu, pois “a grande massa da população de cor não teve oportunidade de reeducar-se para o gênero de trabalho, a ética e o estilo de vida do *trabalhador livre*”, no dizer de Fernandes (1965, p. 120), apresentavam um comportamento incompatível com o tipo ideal do trabalhador, não se empenhando na realização das tarefas, interrompendo ou trocando frequentemente de atividades, “vivendo à vontade”, escolhendo o que fazer, sem ânimo para o trabalho em virtude de deficiências alimentares; gastadores dos recursos ganhos, sem a menor noção da necessidade de realizarem uma poupança, construíram um perfil de trabalhadores “volúveis”, “com quem não se podia contar”, “irresponsáveis”, “não afeitos ao trabalho”. Para o autor esses fatores justificam a não inclusão do elemento negro na sociedade de classes, brasileira. Conforme Fernandes (1965, p. 120-21), esse rol de exemplos evidencia a natureza das interferências psicossociais, que deslocavam o trabalho para um plano secundário e convertiam-no em uma necessidade aborrecida. E continua o pesquisador:

É inegável que algumas polarizações dessas interferências tinham um teor compensatório e eram construtivas, como a propensão de “parecer um negrão alinhado” e a ambição de “ter mesa farta”. Contudo, elas dificultavam o ajustamento eficiente do negro e do mulato ao horizonte cultural típico do trabalhador assalariado. (...) Em consequência, suas polarizações negativas, que contribuíssem para agravar o desajustamento estrutural do negro ao estilo de vida urbana e fortaleciam a propagação de avaliações desfavoráveis ao “negro” na sociedade inclusiva, lavravam abertamente, como influência dinâmicas de natureza sociopática (FERNANDES, 1965, p. 121).

Convém salientar ainda que os empregos oferecidos a negros e mulatos eram por eles considerados indignos e rejeitados, por terem uma baixa remuneração. “As decepções, a desilusão e o desalento abriam brechas no ânimo” entre aqueles que aceitavam a situação e estimulavam a animosidade entre os contestadores, como consequência, Fernandes (1965) conclui que

os efeitos da referida conexão foram muito além dos ajustamentos (ou dos desajustamentos) imediatos. Eles acentuaram, perniciosamente e persistentemente, a relutância do “negro” em lançar-se com ardor a oportunidades existentes de trabalho assalariado e, por aí, solaparam diuturnamente os mecanismos de absorção lenta, mas gradual da “mão-de-obra” ao regime de trabalho livre, à economia capitalista e à ordem social democrática (FERNANDES, 1965, p. 121).

Ao mesmo tempo, os negros introjetaram sentimentos de menor valor, demonstrando muito forte a ideia de “conhecer o lugar” a eles reservados na sociedade, o que impediu atitudes ousadas, em virtude dos escudos invisíveis da exclusão social. Sobre “conhecer seu lugar”, Lélia Gonzalez (1994, p.385) conta que entre a população negra corre uma piada que afirma não haver racismo no Brasil, "porque o negro se põe no seu lugar".

O interesse com o destino dos escravos somente ocorreu enquanto havia preocupação com o futuro da lavoura, tanto é que, logo após a Independência do Brasil até 1888, houve projetos para “regulamentar a transição do trabalho escravo para o trabalho livre”, como um expediente usado para segurar a permanência do escravo na lavoura. Após a abolição, os interesses dos ex-senhores voltaram-se para questões próprias, como pagamento de indenizações, apoio à crise da lavoura, concentrando-se logo após, em investimentos na imigração.

O cenário econômico nacional no final do século XIX apresentava duas situações distintas: nas regiões em que se abatera a crise econômica, os senhores haviam vendido seus escravos para os fazendeiros do leste e do sul, liberando-se de gastos com os libertos; para esses, a escravidão foi uma bênção. Nas regiões cafeeicultoras, de baixa produtividade, com a crise gerada pela transformação da organização do trabalho escravo para livre, os antigos escravos foram obrigados a se manter em condições de trabalho semelhantes ao do período escravista. Já nas regiões prósperas, com alta produtividade, os ex-escravos tinham de concorrer com os chamados “trabalhadores nacionais”, que constituíam um verdadeiro exército de reserva (mantido fora de atividades produtivas, em regiões prósperas, em virtude da degradação do trabalho-escravo) e com a mão de obra do imigrante.

Os impedimentos para o aproveitamento da mão de obra do liberto e do mulato começam a se evidenciar desde este período, quando os fazendeiros questionavam se aquelas criaturas acostumadas a trabalhar abaixo de açoite, iriam se adaptar às normativas do trabalho livre, esse seria o verdadeiro perigo colocado pela abolição, segundo Andrews (1991, p. 84).

Sobre as preocupações quanto às dificuldades de adaptação do liberto ao trabalho livre, o jornal *A Província de São Paulo* que circulou em 15 de novembro de 1889, trazia uma matéria questionando sobre o que iria acontecer “quando os libertos, assim educados [com

liberdade], formarem paredes para impor condições de salários, de horas de trabalho, de protecção para seus filhos?” (ANDREWS, 1998, p. 84). A ideia de negociar ou barganhar com ex-escravos era inadmissível para alguns fazendeiros, pessimistas quanto aos resultados desse tipo de negociação, supondo que eles somente trabalhariam obrigados.

Os fazendeiros acreditavam que isso fosse verdade, não só em relação àqueles brasileiros que nasceram escravos, mas também àqueles que nasceram livres. Na época da abolição, essas crenças foram fortemente reforçadas pelas correntes de racismo científico que estavam assolando o mundo atlântico, que decretavam a irreparável inferioridade dos povos não brancos e racialmente misturados. (...) Essas avaliações pessimistas da população racialmente misturada do Brasil encontraram eco nos sentimentos da elite nacional, que durante os três séculos anteriores vinha desenvolvendo sua autóctone ideologia da vadiagem, uma crença arraigada e inabalável na indolência e na irresponsabilidade do negro e das massas brasileiras de raça mista (ANDREWS, 1998, p. 84-5).

O trabalho em fazendas era repudiado, tanto por libertos, quanto por trabalhadores livres; as duras condições oferecidas, o tratamento cruel e a falta de perspectivas para os operários rechaçavam qualquer possibilidade de se estabelecer um “contrato de trabalho”. As pessoas livres aceitavam trabalhar o mais longe possível do trabalho das fazendas, afirma Andrews (1998, p. 85). Esse autor afirma que, por sua vez, os fazendeiros achavam que tantos escravos quanto trabalhadores livres “eram vadios, imprestáveis e vagabundos que só trabalhavam sob a ameaça de extrema força” e, às vezes, nem mesmo assim, legitimando assim suas atitudes contrárias à abolição. A ideologia da vadiagem era compartilhada também por abolicionistas, sendo muito forte entre os proprietários de fazendas, a ideia da necessidade de coerção nos locais de trabalho (ANDREWS, 1998, p. 85). Isso explica o tratamento violento dispensado a imigrantes, logo após a chegada nos cafezais paulistas. Em 1845, houve até uma proposta da organização de um “exército industrial”, formado por quinze mil trabalhadores, para capacitá-los ao trabalho, através do treinamento e disciplinamento. Outra proposta foi a de transformar escravos em “meeiros” livres⁵² que ficassem vinculados aos mesmos locais, isto é, às fazendas onde haviam sido escravizados, passando a serem denominados pelo termo “foreiro”⁵³. Na década de 1880, matéria publicada no jornal abolicionista *A Redempção* defendia que não somente o termo “escravo” deveria ser substituído, mas sim que deveria haver mudanças reais na relação de trabalho, apontando para

⁵² Conforme o Dicionário Online de Português, o termo “diz-se do agricultor que trabalha em terras que pertencem a outra pessoa. Em geral, o meeiro ocupa-se de todo o trabalho, e reparte com o dono da terra o resultado da produção. O dono da terra fornece o terreno, a casa e, às vezes, um pequeno lote para o cultivo particular do agricultor e de sua família. Fornece, ainda, equipamento agrícola e animais para ajudar no trabalho. Adubos, inseticidas e adiantamentos em dinheiro podem ocasionalmente ser fornecidos pelo dono da terra”.

⁵³ O termo “foreiro” quer dizer “rendeiro” ou “sócio”.

a necessidade de haver um estado de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, porém concordava com “os fazendeiros que a maior parte dos escravos não estavam adequadamente preparados para a liberdade completa e absoluta”, (ANDREWS, 1998, p. 86). Nesta matéria, constata-se a preocupação das “elites” com o comportamento dos ex-escravos que não deveriam se deslumbrarem com a liberdade, devido ao risco da ociosidade.

Esse mesmo autor salienta que a Lei Rio Branco, de 1871, continha artigos que obrigava os ex-escravos a trabalharem, proibindo a vadiagem. Essas propostas não foram levadas em consideração pelo lacônico texto final da Lei Áurea. Percebe-se que a preocupação das “elites nacionais” era com o produto da lavoura, com a execução do trabalho, com o perigo dos ex-escravos ficarem sem fazer nada e não com a inclusão dos mesmos no trabalho. Se a ideia entre os portugueses era de que o negro ou o mulato somente trabalhariam abaixo de coerção física, que garantia esses trabalhadores teriam, sobre o tratamento que receberiam, caso aceitassem trabalhar como meeiros ou foreiros?

Se a ideologia da vadiagem grassava na época, aliada às doutrinas racialistas, que consideravam como modelo ideal de raça superior, a branca, era de se esperar que este exército de reserva negro e mestiço não fosse chamado para compor a “nação brasileira”. Eles foram preteridos em favor de imigrantes europeus, que já estavam por aqui desde 1824, quando o Império iniciou deliberadamente seu investimento no processo de branqueamento do povo brasileiro. Entre os fatores que influenciaram a não inserção do negro na nova ordem, além do total abandono a que fora condenado o ex-escravo, a ausência de leis que o protegessem, a falta de apoio do poder público e dos círculos políticos, Fernandes (1965, p. 3-4) cita mais três fatores: 1º) a expansão urbana da cidade de São Paulo é concomitante à crise do regime escravocrata pela proibição do tráfico e de leis que coíbiam a reposição do braço escravo, ficando o liberto com poucas possibilidades de aproveitamento no mercado, ao contrário do que acontecera em Recife, Salvador ou Rio de Janeiro, que progrediram juntamente com o progresso agrário. 2º) Em cidades como Recife, Salvador ou Rio de Janeiro, os libertos dominavam os serviços ligados ao artesanato urbano, garantindo, assim, possibilidades de ascensão econômica e social. Em São Paulo, as famílias dos fazendeiros transferiram-se para a cidade tardiamente, quando o liberto vai se deparar com a concorrência da mão de obra do imigrante europeu, muito mais disponível, desempenhando qualquer oferta, desde as consideradas mais humilhantes, como vender jornais ou verduras, engraxar sapatos, transportar peixes, etc. Quando a cidade conhece o crescimento econômico, os postos estratégicos da “economia artesanal e do pequeno comércio”, já estavam ocupados pelos brancos, ficando o negro fora do processo. 3º) A cidade de São Paulo transformou-se no

primeiro centro urbano burguês do país, onde predominava uma “mentalidade marcadamente mercantil”, em que seus habitantes trabalhavam para auferir lucro e granjear poder pela riqueza, conseqüentemente, não era um local que facilitasse a absorção do recém-liberto.

Santos (1999) faz uma outra leitura sobre as causas que impediram a inclusão do negro na sociedade de classes. Conforme este autor, a premissa inicial parte de o estado brasileiro aceitar o preconceito contra o negro, considerado mau trabalhador, mau cidadão, e deliberar branquear o país, apoiando o imigrante europeu, em detrimento do liberto. Afirmar que os escravizados não estavam preparados para atuarem na economia empresarial foi um contrassenso, uma vez que desde metade do século XVIII, era o preto forro⁵⁴ um empresário em potencial, estando presente com seus préstimos no início da industrialização no país, pouco antes da Abolição (SANTOS, 1999, p. 142). Para o autor foi a “ideologia de barragem” que justificou e legitimou a falta de aptidão do liberto para o “trabalho livre”. Na região Sudeste, em subáreas de baixa produtividade (Vale do Paraíba), a ideologia “criou o negro da roça, paupérrimo, mendicante, aquele que prefere ficar com seu senhor”. Nas subáreas cafeeiras de alta produtividade (norte e oeste paulista), criou o tipo desocupado, “desocupado e maldito”, incapaz de disputar no mercado com os trabalhadores nacionais brancos ou imigrantes, tão necessários à lavoura. Curiosamente, conclui Santos (1999, p. 142), sua sorte parecia ser pior onde a economia era mais desenvolvida. Segundo este autor, a transição brasileira para o trabalho livre foi a dispensa do escravo negro. “O trabalhador negro escravo gerou o seu contrário: o trabalhador branco livre”.

Ex-escravos soltos, não obrigados ao trabalho, representavam, para os fazendeiros, um perigo iminente. Para mantê-los ocupados, Andrews (1998, p. 86) relata alguns expedientes adotados pelos “senhores de escravos”: 1º) o de enviarem pistoleiros armados de revólveres para interceptarem os trens, retirarem os passageiros negros e encaminhá-los para o trabalho; 2º) prisão dos libertos e recâmbio às antigas fazendas após conchavos com os funcionários locais que cuidavam do cumprimento das leis de vadiagem, 3º) alistamento compulsório dos libertos no exército ou na polícia, realizado pelos funcionários locais, somente revertido com a assinatura de um contrato de trabalho com fazendeiros; 4º) por fim, ao entender que se tratava de um processo irreversível, outros fazendeiros trataram de efetivar arranjos, sem uso de violência. Dentre os informes que corroboram com esta afirmativa, mais uma vez Andrews (1998, p. 87) relata notícia veiculada no jornal *Getulino*, denunciando uma intensa campanha

⁵⁴ O mesmo que liberto, alforriado.

desferida pela polícia de Campinas, em 1920, prendendo mulheres negras sob acusação de vadiagem, para obrigá-las a trabalharem como empregadas domésticas.

Andrews (1998, p. 87) registra em 1887 e 1888, o início de um processo de difícil negociação entre os libertos e seus ex-senhores, embora pouco documentado, ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos, o pesquisador afirma que o valor do salário não era a questão principal, mas sim as condições de trabalho. Os libertos desejavam ficar o mais longe possível de sua antiga posição de escravos, não aceitando trabalho que se assemelhasse ao realizado durante o período de exploração de sua força de trabalho. Andrews (1998, p.87-8) menciona a declaração de uma ex-escrava: “Sou uma escrava, e se ficar aqui, vou continuar a ser uma escrava”. A memória dos abusos sofridos parece estar impregnada no local onde residiam, daí a necessidade de saírem e irem para longe, como atesta esse autor: “O liberto tem repugnância de ficar na casa onde foi escravo”, e continua

Por isso, as fugas em massa das fazendas continuaram mesmo depois da abolição. Tanto aqueles que ficavam para trás quanto os que procuravam trabalho em outras fazendas exigiam que os aspectos mais perniciosos da escravidão fossem abolidos. Os capatazes e feitores não deveriam mais portar chicotes, as mulheres e as crianças deveriam estar isentas das exigências do trabalho e as trancas deveriam ser removidas dos barracões em que os escravos haviam vivido (ANDREWS, 1998, p.88).

Os libertos requeriam agora o direito de moradias individualizadas, longe da fazenda e sem a supervisão direta do fazendeiro, modificando-se o relacionamento entre escravos e senhores, como atesta observações realizadas em 1887, por um viajante suíço, em passagem por São Paulo:

A passividade anterior e a obediência dos escravos havia desaparecido. “[Eles] levantaram a cabeça e a fallar atrevidamente com os seus senhores; impuseram as condições mediante as quaes queriam continuar a trabalhar, e à mais leve offensa ameaçavam deixal-os”. O que chama a atenção nesta observação não é tanto o fato dos escravos estarem exigindo novas condições, o que poderia ser esperado, mas que, satisfeitas as exigências, os libertos quisessem continuar a trabalhar (ANDREWS, 1998, p.88).

O comentário do observador acima me remeteu ao início de o *Orfeu Negro*, quando Sartre (1965, p. 93) questiona sobre o comportamento esperado de um liberto ao se ver livre da mordaza: “O que esperáveis que acontecessem (...) Que vos entoariam louvores? Estas cabeças que nossos pais haviam dobrado pela força até o chão, pensáveis, quando se reerguessem, que leríeis a adoração em seus olhos?”

Os jornais da época noticiavam como estava se dando o processo de adequação do trabalho servil para livre e, em carta veiculada em *A Província de São Paulo*, de maio de

1888, o fazendeiro Paula Souza informava que ele e seus vizinhos, apesar das preocupações primeiras, estavam tendo bons resultados com os recém-libertos, aconselhando que a liberdade deveria ser plena, não havendo “meia medida de liberdade”, acrescentando

Os libertos “querem se sentir livres, e trabalhar sob um novo sistema, e com total responsabilidade”. Sua disposição para conceder “liberdade total, imediata e incondicional” aos libertos, e depois negociar com eles com boa fé, fez com que ele conseguisse suprimentos adequados, não somente de trabalhadores libertos, mas também de trabalhadores rurais livre. Esta foi também a experiência de outros fazendeiros da região, “excluindo os proprietários com má reputação. Estes, na verdade, vão ser eliminados e substituídos pela força das circunstâncias, e o sistema agrícola não vai sentir sua falta.” (ANDREWS, 1998, p. 88).

Fernandes (1965, p.5) afirma que o “trabalho livre,” a “iniciativa individual” e o “liberalismo econômico” impulsionariam o progresso do país, levando o Brasil à superação do seu “atraso”, chegando ao patamar de Nação civilizada. Nesse quadro, enquanto escravo fugitivo, rebelado contra a escravidão; enquanto “cria da família” ou “protegido”, sob o manto das relações paternalista - o liberto era bem aceito. Fora disso, não havia lugar para ele, em especial, no cenário tumultuoso que se forjava graças à “febre do café”, era tido como uma figura deslocada e aberrante, diz Fernandes (1965), e continua:

Mesmo quando conseguia inserir-se no sistema citadino de ocupações, ele não se polarizava na direção do futuro, e assim, não “engrenava”. Faltava-lhe coragem para enfrentar ocupações degradantes, como os italianos que engraxavam sapatos, vendia peixes e jornais, etc.; não era suficientemente “industrioso” para fomentar a poupança, (...) carecia de meios para lançar-se às pequenas ou às grandes especulações, que movimentavam os negócios comerciais, bancários, imobiliários e industriais; e principalmente, não sentia o ferrete da ânsia de poder voltado para a acumulação de riqueza (FERNANDES, 1965, p. 5).

Quando desempenhava funções respeitáveis como artesão ou comerciante de viandas e quinilharias, com possibilidade de galgar melhores posições, como funcionário público ou trabalhador livre, o liberto agarrava-se a modelos de economia superados (de ação pré ou anticapitalista). A massa de libertos concentrados na cidade de São Paulo não se adequava às condições psicossociais e econômicas, da nova ordem social. Por outro lado, continua o autor, “as deformações introduzidas em suas pessoas pela escravidão limitavam sua capacidade de ajustamento à vida urbana, sob regime capitalista, impedindo-os de tirar algum proveito relevante e duradouro, em escala grupal, das oportunidades novas”, analisa Fernandes (1965, p. 5). Para o liberto viver em São Paulo pressupunha, aceitar condições ambíguas e marginais, uma vez que, por parte do branco, não havia qualquer indício de acionamento de ações protetivas favoráveis ao negro.

E assim, conclui, “a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. (FERNANDES, 1965, p. 5).

Ao questionar sobre para que serve o negro brasileiro? No sentido de qual o lugar econômico-social do negro, de que maneira ele se insere em nossa estratificação social, Santos (1999, p.146) afirma que “o negro tem servido, em nossa sociedade, para indicar o pior lugar, daí a multiplicidade das “estratégias de sobrevivências” que ele vem pondo em prática inclusive a luta organizada contra o racismo”.

Conforme as análises de Henriques (2001, p. 1) a baixa escolarização do povo negro é responsável pelos elevados índices de desigualdade social no país. Fernandes (1965, p. 285) analisou o dilema racial brasileiro, afirmando que a relação “cor” e dependência será superada, quando negros e mulatos alcançarem paridade econômica, social e política com brancos. Entre os impedimentos à integração racial dos negros encontra-se o passado como escravizado, que ainda alimenta estereótipos, avaliações e representações desfavoráveis ao negro. Por outro lado, o preconceito de cor desempenhava funções sociais responsáveis pela exclusão do negro dos círculos sociais dos brancos, apesar de, conforme Fernandes (1965, p. 374), o negro se manter solitariamente buscando a superação desse quadro.

Encontrei no meu campo de pesquisa a confirmação das premissas acima expostas. As Professoras nº 1 e nº 5, inclusive, nasceram e se criaram na zona rural. O pai da Professora nº 5 era capataz de uma fazenda, e a Professora nº 1 lembra da dureza do trabalho, ao afirmar: “minha adolescência não foi igual aos demais jovens da mesma idade, pois praticamente trabalhava de dia e estudava a noite. Costumo dizer que não tive adolescência, pulei essa etapa da vida”. Sua infância foi tranquila, trabalhava, brincava, ajudava seus pais nas atividades da lavoura e no trato com os animais bovinos. Chama atenção que 124 anos após o fim do regime de exploração da mão-de-obra negra, os pais das professoras entrevistadas não tiveram acesso à educação. Suas mães, também, apenas uma delas estudou e tinha por profissão o ofício de ser professora. A figura materna é salientada por todas as professoras. “Ela era semi-analfabeta, lembra a Professora nº 1, não frequentou escola, mas me ensinou o alfabeto. Era uma lutadora, uma guerreira. Isto eu herdei dela, pois desde pequena batalho pelo o que quero e acabo conseguindo”. O progenitor da Professora de nº 2 era telegrafista, provavelmente aprendeu praticando, tinha oito filhos e, para assegurar certo conforto à família, costumava tirar o serviço pelos colegas. Sua mãe contribuía confeccionando salgadinhos para vender. A genitora da Professora nº 4, funcionária de escola, ofereceu à filha

a possibilidade de conviver com ela no trabalho, oportunizando o contato com professoras, estagiárias, enfim, pessoas que de certa maneira influenciaram sua escolha profissional. A Professora nº 3 foi a única cuja mãe estudou, concluindo um curso superior. Em todas as entrevistas, percebi que as mães, mesmo com pouco estudo, tentaram preparar suas filhas para o contato com as primeiras letras. A Professora nº 2 relata: “minha mãe sempre dizia que filho tinha que estudar, e nunca fica em casa pra trabalhar, né. (...) minha mãe (...) estudou até a metade da 1ª série (...) e nunca mais foi pra uma escola”. Os depoimentos confirmam que as Professoras vieram de famílias cujos pais apresentavam baixa escolaridade, que segundo Henriques (2001, p. 1), é um dos fatores responsáveis pela manutenção da desigualdade social entre brancos e negros em nosso país.

Conforme Santos (1999, p. 144) de 1888 (Abolição) a 1930 (Revolução de Outubro), é o período de “acabamento da marginalização do negro, quando ele de “bom escravo” se converteu em “mau cidadão”. É a fase de consolidação da “ideologia racial brasileira”, referenciada nas Doutrinas Raciais vigentes na Europa no século XIX, e que vão definir, a partir dos anos trinta, o arcabouço do mito da democracia racial.

3.2 A ideologia da democracia racial

A “ideologia da democracia racial” foi elaborada pouco antes da Revolução de Trinta, a partir do surgimento da imprensa negra, com os jornais “O Clarim de Alvorada”, fundado em São Paulo, em 1924 e o “Getulino”, de Campinas, que circulou de 1923 a 1926. Esta “imprensa negra” foi considerada por Santos (1999, p. 115) como o embrião da nascente Frente Negra Brasileira (1931-37) e foi nas páginas desses jornais, organizados por “semi-intelectuais” e “subproletários”, que o racismo praticado nos diversos setores da sociedade, como emprego, escolas, moradia passou a ser denunciado. Foi também o momento em que negros e mulatos começaram a disputar lugares com os brancos, em que o Estado brasileiro definia o nosso “tipo nacional”. Neste contexto, foi elaborada a “ideologia da democracia racial”, visando a acalmar os negros, e fazê-los crer que estava tudo bem. Caso houvesse algum problema, a culpa seria dos próprios negros, em virtude de sua incompetência. Cabe ressaltar que a “ideologia da democracia racial” não deixou de ser um avanço ao se contrapor ao racismo científico e, naquele contexto, representou mudanças no *pensamento social brasileiro*. Partindo do princípio de que as relações raciais na sociedade brasileira eram

harmônicas, em virtude da boa índole do português, afeito ao convívio com os povos morenos, da benignidade da nossa escravidão e da mestiçagem que, ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos, funcionou aqui, como “algodão entre vidros”, conforme ilustra Santos (1999, p.116), introjetou-se no nosso imaginário social a ideia de que brancos, negros e pardos estariam inseridos na sociedade de classes, em igualdade de condições. Sobre a índole do lusitano, afeito não somente aos povos morenos, como ao conúbio com mulheres morenas, Freyre (2006) assim escreve:

Pode-se, entretanto, afirmar que a mulher morena tem sido a preferida dos portugueses para o amor, pelo menos para o amor físico. A moda de mulher loura, limitada, aliás, às classes altas, terá sido antes a repercussão de influências exteriores do que a expressão de genuíno gosto nacional. Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: “Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”; ditado em que se sente, ao lado do convencionalismo social da superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual pela mulata. Aliás, o nosso lirismo amoroso não revela outra tendência senão a glorificação da mulata, da cabocla, da morena celebrada pela beleza dos seus olhos, pela alvura dos seus dentes, pelos seus dengues, quindins e embelegos⁵⁵ muito mais do que as “virgens pálidas” e as “louras donzelas”(FREYRE, 2006, p. 71-2).

Sobre a benignidade da escravidão praticada aqui, Santos (1999, p.116) lembra dos relatos de viajantes que passaram pela colônia, como Rugendas, John Luccok, e tantos outros, que, de certa forma, sempre procuraram “dourar a pílula”. Mas vou me ater em Freyre (2006) ao justificar que os fazendeiros aprenderam a explorar a energia do negro na medida certa, pois se abusassem, sabiam que o rendimento deles seria menor. Afirma o autor que os senhores “passaram a explorar o escravo no objetivo do maior rendimento, mas sem prejuízo da sua normalidade de eficiência.” (FREYRE, 2006, p. 107). Para garantir que sua máquina de trabalho estivesse em perfeito funcionamento, o alimento do plantel não podia ser descuidado: “A alimentação do negro nos engenhos brasileiros podia não ser nenhum primor de culinária, mas faltar, nunca faltava. E sua abundância de milho, toucinho e feijão recomenda-a como regime apropriado ao duro esforço exigido do escravo agrícola” (FREYRE, 2006, p. 107). Sobre as preferências sexuais dos filhos dos “senhores de escravos” por “mulheres de cor”, o mesmo autor confessa saber de casos de homens brancos só atingirem o orgasmo com mulheres negras. Ele aventa a possibilidade disso ter se originado a partir das relações dos bebês com suas amas-de-leite. Ao mesmo tempo, distingue as condições de desenvolvimento de um menino criado nas fazendas da Virgínia, daquele criado nos antigos engenhos de açúcar brasileiros, sempre rodeado de negra ou “*mulata fácil*” (grifo

⁵⁵ Significa “ligação amorosa irregular, caso”.

meu), subentendendo que mulheres negras foram responsáveis pelo “desencaminhamento” do menino branco.

A grande diferenciação cromática da população brasileira concorreu para que o Brasil fosse considerado a maior “democracia racial” do mundo, com o argumento de que o português tinha predisposição em estabelecer um intercuro sexual com etnias exóticas, em virtude de razões culturais e/ou biológicas, resultando com isso a democratização das relações sociais estabelecidas nas regiões colonizadas. Em outras palavras, segundo Moura (1988, p.61) “estabeleceu-se uma ponte ideológica entre miscigenação (que é um fato biológico) e a democratização (que é um fato sociopolítico) _ tentando-se, com isto, identificar como semelhantes dois processos inteiramente independentes”. Por ser a miscigenação um fenômeno universal, o intercâmbio sexual estabelecido pelo português nas colônias, de maneira alguma deve significar democracia social. O gradiente étnico que caracteriza a população brasileira, não assegurou um relacionamento democrático e igualitário. Convém lembrar que os “mulatos” nascidos desse intercâmbio, durante o período escravocrata, não nasciam livres, pelo contrário, engrossavam o plantel de escravizados de seus senhores.

Um dos suportes da “ideologia da democracia racial” era a crença de que o desenvolvimento econômico do país, isto é, a modernização, a industrialização e a “realização de um destino manifesto”, colocariam pretos e brancos em pé de igualdade, na competição pela vida, sendo que o “complexo de inferioridade” dos negros, herança da escravidão, seria suplantado pelo progresso. Esse argumento do “complexo de inferioridade” para Moura (1988, p. 94-5), fazia parte das estratégias da “ideologia da rejeição do negro”. Essa ideologia se fortaleceu no período em que se solidificavam as oligarquias encarregadas do transporte de imigrantes, que auferiam altos lucros com este *segundo tráfico*, sendo uma fonte de renda permanente, não só para as oligarquias que exploravam o transporte, como também beneficiavam segmentos mercantis, comerciais e usurários. Moura (1988) coloca que, em São Paulo, o processo migratório subsidiado foi considerado a solução para a substituição do trabalho escravo, os políticos representativos dos fazendeiros do café desenvolveram um pensamento contra o negro, não mais como ex-escravo, mas como negro, membro de raça inferior, incapaz de se adaptar ao processo civilizatório florescente. Moura (1988, p. 95) registra, que em 1882, ao ouvir que mais negros chegariam a São Paulo, o deputado Raphael Correia afirmou que era necessário “arredar de nós esta peste, que vem aumentar a peste que já aqui existe”. Segundo esse deputado, a ociosidade dos negros, em virtude da não inserção no mercado de trabalho, era uma praga. Os negros passaram a ser responsabilizados por não terem sido contratados para o trabalho, sendo taxados de vagabundos. Com a desculpa do

traumatismo da escravidão, foi explicada a “vagabundagem do negro”, deixando de levar em conta a opção deliberada de substituírem a mão-de-obra negra, pelo imigrante europeu.

Este pensamento de rejeição ao negro disseminado pelas elites políticas e econômicas passou a fazer parte do pensamento social brasileiro, penetrando em vastas camadas da população, como também na intelectualidade. O autor exemplifica com as palavras do renomado economista Celso Furtado, quando argumenta sobre as vantagens da mão-de-obra imigrante, Furtado (1959 apud Moura 1988, p. 82): “Sem embargo, é exatamente por essa época que tem início a formação da grande corrente migratória europeia para São Paulo. As vantagens que apresentava o trabalhador europeu com respeito ao ex-escravo são demasiado óbvias para insistir sobre elas”.

Mais adiante, o mesmo Furtado argumenta favoravelmente sobre a superioridade da mão-de-obra imigrante sobre os trabalhadores nacionais, concluindo que os libertos foram marginalizados em virtude de seu atraso mental: “Cabe tão somente lembrar que o reduzido desenvolvimento mental da população submetida à escravidão provocará a segregação parcial desta após a Abolição, retardando sua assimilação e entorpecendo o desenvolvimento econômico do país” Furtado (1959 apud Moura 1988, p. 82).

Na sociedade contemporânea, ainda o indivíduo negro sofre rejeição em virtude de suas características fenotípicas. Mesmo havendo uma legislação que advogue mudanças, elas somente ocorrerão se escola, família e sociedade trabalharem juntas. Nesse sentido a Professora nº 1 fez o seguinte relato:

A lei até pode existir, o que vai mudar é a cabeça das pessoas e a educação. E a educação onde está? Na escola, desde os anos iniciais ou na família. Se começar trabalhar o racismo, um dia isso pode acabar, porque crianças pequenas, os adultos já assustam com pessoas negras. Então não é a escola que vai mudar, é desde lá da família. Então esta lei até pode contribuir um pouco, mas a família é a peça principal, para que amenize pelo menos este racismo.
(...) O racismo sabe-se que ainda existe e se um dia acabar, levará séculos para isto acontecer. Isto porque até ao educar um bebê o adulto assusta-o com uma pessoa negra dizendo: *aquela (e) negra, negro feio... vai te pegar... pôr num saco, etc.* Como se negro fosse monstro ou bicho papão (Professora nº 1).

A associação do indivíduo negro a um animal foi uma reação do colonizador ao contatar indivíduos tão diferentes, de pele tão escura. Não seria até de se estranhar, que isso tivesse acontecido no período das grandes navegações. Contudo hoje, jogadores de futebol são associados a “macacos”, tanto em partidas de futebol no exterior, como aqui no Brasil. E o que a professora conta é que adultos costumam assustar crianças com “o negro do saco”, perpetuando esta forma de rejeição.

O acesso do cidadão à educação e ao mercado de trabalho, com a conseqüente melhoria salarial, é uma aspiração comum às pessoas, contudo, para algumas, isso chega bem mais tarde. A Professora nº 2 narra que concluiu agora, um curso superior, pouco antes de se aposentar: “fiz o curso do magistério e em 2008, resolvi fazer o curso de Pedagogia, acabei de me formar e estou esperando meu certificado para agilizar minha aposentadoria”.

Ela precisa incluir em seu currículo o diploma de conclusão do curso superior, garantindo um vencimento mais digno, para tanto, mesmo tendo o tempo exigido para se aposentar, não poderá encaminhar a documentação, aguardando o certificado do curso. Esta mesma professora conclui, lembrando das recomendações da mãe, quanto a maneira dos filhos se vestirem e se portarem:

Sinto-me feliz com a minha escolha, meus pais sempre desejaram ver seus filhos numa faculdade. Quando éramos pequenos, em torno de 9 anos, sempre minha mãe falava para os mais velhos que tinham que sair bem limpos, sem rasgados nas roupas, bem educados, porque naquela época as pessoas se separavam uns dos outros pela cor, hoje, não, já tem uma grande mudança. Professora nº 2.

Uma outra informação que me chamou atenção foi que duas das professoras contaram que naquela época não “se ganhava festa de aniversário”, “nem se tinha fotos”, provavelmente em virtude das parcas condições econômicas.

“Ao analisar a concepção de “democracia racial”, Santos (1999) compara o país a uma grande família patriarcal, cujos membros estão ligados por um pacto de silêncio, em que é proibido discutir ou falar sobre a situação racial no país, e qualquer denúncia poderá acarretar o desequilíbrio dessa grande família, “em que o macho branco ocupa o centro, girando cada um dos parentes à sua volta em círculos concêntricos. Nessa família, em que todos se consideram, acima de tudo, brasileiros, integrantes pacíficos da família brasileira, o negro tem sua órbita – de parente pobre, é verdade, mas não enjeitado e, provavelmente, agradecido por constar dela” (SANTOS, 1999, p. 116).

Até a década de 1950, o “mito da democracia racial” brasileiro estava consolidado, sendo o caso brasileiro citado como exemplo para outras nações. Contudo com as pesquisas patrocinadas pela UNESCO, a chegada de pesquisadores externos, como também jovens pesquisadores nacionais, caiu o véu sobre a verdade racial brasileira: somos preconceituosos e racistas, e a mobilidade social entre negros é baixa! Esse mito

foi uma ideologia arquitetada para esconder a realidade social brasileira, um mecanismo de barragem à ascensão da população negra aos postos de liderança ou prestígio quer social, cultural ou econômico. De outra maneira não se poderia explicar a atual situação dessa população, o seu baixo nível de renda, o seu

confinamento nos cortiços e favelas, nos pardieiros, alagados e invasões, como é a situação no momento (MOURA, 1988, p. 30).

As análises de Moura (198, p. 62) remetem à década de 1980, quando ele declarava que em virtude de mecanismos ideológicos de barragem, a população afro-brasileira era impedida de ascender socialmente, ou desfrutar de mobilidade vertical. Hoje, já há pesquisas estudando a reversão destes dados, em especial de negros ingressando no serviço público, na carreira de magistério, como a pesquisa de Ribeiro (2001), intitulada O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo e da pesquisa Trajetórias de professores universitários negros, realizada por Santos (2007).

Passado mais de cinquenta anos, ainda há segmentos que discute a existência ou não de racismo no Brasil, a existência ou não de preconceito racial. Apesar de estarmos em outro tempo, não é fácil para uma ampla maioria dos brasileiros falar sobre a questão racial. É como se existisse um escudo invisível impossibilitando essa conversa. Temas como preconceito e racismo ainda são inacessíveis, porque em primeira mão, há a negação: não existe racismo, não existe preconceito ou então, o negro é que é racista. E isso se reflete na educação, havendo por parte de professores resistência em admitir esta problemática em sua escola, ou sala de aula. Muitos declaram ser a sociedade brasileira racista, porém, no tocante à sua escola ou sua sala de aula, isso não ocorreria. A convivência na escola da zona rural, para a Professora nº 1, foi muito boa; as pessoas eram unidas, e em nenhum momento ela presenciou alguma atitude racista. Antigamente era todo mundo unido, disse a Professora nº 4, hoje, é que se colocam apelidos.

3.3 A inserção da mulher negra

Apesar da lenta inserção do elemento negro no mercado de trabalho, pesquisas constataram que, desde o final do século XIX, homens negros e maduros exerciam o magistério, como foram os estudos de Muller (1999, p. 21-67), quando através de levantamento iconográfico, a autora percebeu um número expressivo de professores negros trabalhando nos Estados de Mato Grosso, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Quanto às professoras negras, nos registros, o número era menor, aparentando serem muito jovens. Ao mesmo tempo, a pesquisadora passou a observar que professoras negras “desapareceram” das

fotos, o que ela denominou de “processo de branqueamento na instrução pública”, o qual impediu o acesso de mulheres negras à carreira do magistério. A pesquisadora alude que prevalecendo no Brasil o preconceito de marca, as características fenotípicas interferem no abrir ou fechar de portas, no momento da incorporação de não-brancos a profissões de maior prestígio e que mecanismos de “discriminação e evitação” racial são mais sutis. Naquela época não havia concursos públicos e a admissão no cargo era feita através de requerimento, mas o que se evidencia, segundo Muller (1999, p. 4), é que no seio das instituições de ensino também se consolidou uma representação negativa da população negra. Há referência de professores negros, que estavam em condições de submeter-se a concurso para auxiliar de ensino, no Distrito Federal e em Mato Grosso, na década de dez.

Ao final do século XIX, os libertos desempenhavam a função de artesãos, ou como, jornaleiros, pequenos sitiantes; e as mulheres eram costureiras, doceiras, quitandeiras e vendedoras de tabuleiros – esses grupos deram origem a uma pequena classe média de artesãos e de pequenos funcionários, residentes na Gamboa, Santana, Cidade Nova, Santo Cristo, que em 1890, denominavam a região de “África pequena” (MULLER, 1999, p. 7). Também Santos (1988, p. 119) reconhece a existência nas principais cidades, de um embrião de uma burguesia, formado por pretos forros donos de lojas e de oficinas de artesanato. Com a chegada dos imigrantes europeus, esse esboço de burguesia negra sucumbiu; aos mulatos e libertos sobram os chamados “serviços de negros”, serviços mal remunerados, degradantes, sem exigência de qualificação, aos quais os italianos, quando aqui chegavam, eram orientados a não aceitarem, por serem prejudiciais à saúde.

À mulher negra, coube o emprego como doméstica, em especial junto às famílias tradicionais. Começavam a trabalhar muito cedo, e, quando mães solteiras trabalhavam no que podiam, se não conseguissem ocupação, recorriam à mendicância ou a prostituição eventual e as crianças matriculavam-se, precocemente, na escola da vida ou das ruas, contribuindo no orçamento doméstico, como moleques de recado, conforme relata Fernandes (1995, p. 109). Para o autor, ao analisar as condições precárias de moradia, o apinhamento⁵⁶ vivido nos cortiços, a mãe precisando sair cedo para trabalhar, “abandonando” os filhos à sorte do irmão mais velho, ou de uma avó, foram fatores que concorreram para a desorganização da vida social de negros e mulatos, no início do século XX.

Neste cenário desolador para negros e mulatos, com falta de emprego ou subemprego e salários irrisórios, a mulher negra rapidamente iniciou-se no mercado de trabalho, tornando-

⁵⁶ “Apinhamento” concentrado - o autor se refere a todos os componentes da família (pai, mãe, filhos, parentes, amásio, etc.) compartilhando uma moradia, normalmente, muito pequena (FERNANDES, 1965, p. 112)

se muitas vezes “o esteio da casa”, a responsável pelo ganho e sustento da família (FERNANDES, 1965, p. 122). Por necessidade de sobrevivência e sustento dos filhos, aceitava qualquer trabalho, como vendedora de chás, lavadeira, passadeira, costureira, dama de companhia, professora, por que não? Em pesquisa sobre professoras negras na Primeira República, Müller (2006, p. 142) encontra professoras negras atuando nos três estados em que realizou a pesquisa: Rio de Janeiro, Mato Grosso e Minas Gerais. Ao mesmo tempo, ao investigar as fontes documentais, em especial o acervo fotográfico de Augusto Malta, constata que com o passar dos anos, o número de professoras negras fotografadas diminuiu, como também a postura das mesmas nas fotos. A pesquisadora reconhece que encontrou um número expressivo de jovens professoras negras, com idade equivalente às professoras brancas e, num segundo momento, encontrou também registro de professores e professoras negros/as, maduros, que provavelmente ingressaram no magistério ainda antes da República. Ela enfatiza que com o passar dos anos, o número de negros e negras diminuiu, mantendo-se nitidamente o processo de branqueamento (MÜLLER, 2006, p. 146). Ao finalizar, a pesquisadora afirma que o magistério carioca, ainda hoje, é predominantemente composto por professores brancos, assim como são brancos todos os postos ocupados pela elite brasileira.

Logo após a República, entre os requisitos exigidos para exercício da profissão de professora, estavam as condutas “moralmente aceitáveis”; a etnia não entrava como critério de exigibilidade. Somente nos anos 1920, com a definição de diretrizes educacionais para a professora primária, começaram a exigir o diploma da Escola Normal, a exigência do “mérito”, e a apresentação de um biotipo “saudável” – a autora entende que aqui entra a conotação racial e étnica, semelhante ao critério “boa aparência” exigido, até há bem pouco tempo, nas entrevistas de emprego. A partir desta data, Muller (1999, p. 9) deixou de encontrar “moças escuras nas fotos de normalistas do Instituto de Educação”. O interessante é que esta pesquisadora ao examinar os requerimentos e documentos entregues para solicitação de emprego, constata que o quesito cor e a profissão do pai, em 60% dos casos não era preenchido, e a etnia da candidata era revelada através da observação da fotografia. Com o passar do tempo, escreve a autora, os alunos eram de diferentes cores, mas as professoras eram todas elas muito claras.

Ao analisar a categoria professor, de acordo com os dados do Censo do ano 2000, Teixeira (2006, p. 15) detectou disparidades com relação ao sexo e à cor. Ela constatou que em todo o Brasil, 1.984.134 de pessoas exerciam a profissão de professor, com um expressivo número de mulheres: 81,2% mulheres, sendo que deste percentual, 64,2% eram brancas. Esses índices se repetem em todos os estados da federação, comprovando a feminização da

categoria, com um percentual de participação de mulheres nunca inferior a 70%. Por outro lado, a pesquisadora concluiu considerando as pessoas ocupadas por cor,

que existem 15% a mais professores brancos do que representam no total de pessoas ocupadas. As diferenças são menores na Região Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, onde a participação de brancos na população é a maior do país (em torno de 90%). Curiosamente as diferenças são maiores na Região Nordeste, onde chama a atenção o estado da Bahia, como sendo aquele em que a categoria é mais branca, se comparada à proporção de brancos no total da população ocupada daquele estado (TEIXEIRA, 2006, p. 20).

Mais uma vez, a pesquisa confirma o acentuado nível de desigualdade racial vigente no estado da Bahia. A seguir, considerando a media nacional, ela desmembra a categoria de professor por nível de atuação, verificando que 53,2% dos professores atuam no ensino fundamental; 22% atuam no ensino médio; 7,8% atuam na educação infantil e 6,3%, no ensino superior. No estado do Rio Grande do Sul, 93,8% dos professores são brancos; 3,1% são pardos e 2,7%, pretos. Daí não é de se estranhar o pequeno número de professoras negras presentes ao Seminário de início de ano promovido pela SMEd (2012), em Santa Maria.

No contato e observações participantes realizadas durante a pesquisa, encontrei dois professores exercendo o magistério, confirmando ser este um universo predominantemente feminino. Outro ponto a destacar é que as professoras pesquisadas, além do trabalho docente, exercem cargos administrativos. Uma delas era vice-diretora, outra orientadora educacional, havendo também uma supervisora escolar:

Eu dei aula logo que eu saí do magistério, lá no Bilac, eu fui direto para sala de aula: uma 2ª série. Naquela época era série. Dei aula uns quantos anos, mas como eu sempre fui muito saída, muito cheia de ideias, a diretora já me puxou para a supervisão. Aí da supervisão, aí numa outra escola, já fui pra vice-direção, quando eu vi, já estava na direção. Ai fiquei um tempo lá naquela escola – 15 anos. Saí de lá, vim para esta aqui, atuando com 4ª e 5ª série no Estudos Sociais. Fiquei alguns anos atuando. Não deu outra, me puxaram para a supervisão. Professora nº 1.

A professora nº 1, no momento da pesquisa respondia pela Supervisão dos anos iniciais; também a professora nº 5 foi vice-diretora em uma escola da Quarta Colônia. Nessa localidade, de população majoritariamente de descendentes de italianos, ela contou que há alunos negros residentes em uma vila próxima e que, apesar das orientações curriculares privilegiarem a cultura italiana, o que a professora desempenhou muito bem, ela também trabalhou conteúdos sobre a cultura negra, como relatou a seguir:

a primeira vez que eu fui trabalhar, eu estava na faculdade, quando eu fiz concurso para o Estado, e quando eu entrei, acho que era o governo do Brito, eu fiz pra uma cidade da Quarta Colônia. (...). A primeira experiência foi lá. E eu consegui de cara,

não sei se isso era meu, não era meu. Já percebi, quando cheguei lá, que tinha assim a questão italiana era muito forte. (...) Elas meio que te direcionavam para trabalhar com a cultura italiana. Até, dancei, olha, fiz apresentação da polenta, e cantei da « Quel Mazzolin Di Fiori », essas coisas todas, mas consegui já ali, não me pergunte porque, acho que é meu isso, já consegui fazer um trabalho negro, quando chegou 20 de setembro (trabalhei) a questão dos “lanceiros negros”. Professora nº 5.

A Professora nº 4 é Orientadora Educacional e lembrou que conversou com a professora de História, emprestou-lhe material didático sobre a cultura negra, para que ela trabalhasse durante a “Semana da Consciência Negra”. A Professora nº 2 é vice-diretora da escola. Somente a Professora nº 3 desempenha apenas regência de classe. Percebo que as professoras que colaboraram com minha pesquisa estão perfeitamente integradas ao trabalho e que, em razão de competências pessoais, exercem atividades que vão além da regência de classe.

4 EDUCAÇÃO, UM CAMPO DE DISPUTAS

4.1 O processo de trabalho

O mundo do trabalho tem passado por radicais alterações, devido às novas técnicas incorporadas e avanços no campo da tecnologia da informação. Conforme Silva (2000, p. 2) “um novo mundo do trabalho surge com características tecnológicas próprias e distintas das apresentadas”. Profundas e rápidas mudanças na indústria e na tecnologia provocam uma verdadeira revolução, com o mercado exigindo do trabalhador flexibilidade, carisma, iniciativa e sensibilidade: ele necessita ser polivalente. O processo de trabalho na educação, por sua vez, passou por todas estas turbulências, e, quando escolho fazer uma pesquisa com professoras, chego à escola, que no passado foi meu *nicho sagrado de realização*, e constato o quanto o exercício do magistério está precarizado, seja pela situação de carência em algumas escolas, que prejudicam seu adequado funcionamento; seja pelo fato de alguns professores, na Rede Municipal de Ensino, atuarem com regime de *suplementação* ou, na Rede Estadual, de *convocação de trabalho*, artifício este que não garante o pagamento integral no período de férias, sendo esta fase, uma ocasião propícia a viagens e lazer; seja pelo sentimento de frustração pelo não recebimento do piso nacional dos professores, definido pelo então Ministro da Educação Tarso Genro, e que, ao assumir o governo do Estado Do Rio Grande do Sul, percebeu que não tem como cumprir esse dispositivo, recusando-se a pagá-lo aos professores da Rede Estadual e, ao mesmo tempo, abrindo precedente, para que outros municípios não cumpram sua parte.

No exercício do magistério, o professor não deixa de ser polivalente, pois, além da formação específica exigida, ele não deixa de ser meio médico, meio psicólogo ou conselheiro sentimental, além de executar atividades burocráticas que hoje, com os modernos programas de acompanhamento do aluno, via Internet, requerem maior domínio de tecnologias educacionais.

Hoje, o professor parece estar com mais responsabilidades sobre o desempenho do aluno, precisa estar se atualizando com mais frequência, pois as mudanças são permanentes, além das reformas educacionais que passaram a exigir do professor dispêndio de mais tempo para atender alunos, reunir-se com professores, preparar e avaliar aulas, e assim por diante.

Essas mudanças, para Oliveira (2002, p. 6), repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois o professor precisa dispor de mais tempo de trabalho, tempo este que se não aumentado na carga horária, traduz-se em sobrecarga de trabalho para o professor. Ao mesmo tempo em que as mudanças alteram a rotina escolar, requerem uma maior participação da comunidade escolar.

A organização do trabalho escolar diz respeito a como o trabalho do professor e demais trabalhadores está organizado: como está discriminado, como os tempos estão divididos, e as tarefas e competências estão distribuídas, como ocorrem as relações de hierarquia que não se pode esquecer, refletem relações de poder, destaca Oliveira (2002, p. 3). Apesar de estarmos tratando de trabalho docente em escolas públicas, a organização escolar reflete a maneira como o trabalho é organizado na sociedade, repercutindo também as contradições existentes nessa sociedade.

Mesmo com um discurso de gestão democrática, que oferece uma maior participação da comunidade escolar, o sistema nacional de educação organiza-se verticalmente e ao currículo escolar são adicionados conteúdos, aos quais os professores aprenderam a driblar, de longa data. Senão vejamos, quando eu dava aula, muitas vezes precisei incorporar ao “núcleo comum”, temas referentes à saúde do aluno ou sua família, como “campanhas de vacinação”, “campanhas sobre saúde oral”, “campanhas a favor dos direitos das crianças e adolescente”, “a favor do bom relacionamento familiar”, e assim por diante. Ouvia de muitos colegas reclamações, nas quais eles perguntavam quando é que dariam aula, sentiam eles dificuldades em cumprirem o programa, em virtude dos “penduricalhos” que iam sendo adicionados. Também vivenciei essa situação e o questionamento era “em que momento vou ensinar meu aluno a ler, escrever, resolver cálculos e problemas?” Na época, muitas vezes desempenhei a função de ajustar as solicitações do sistema de ensino ao currículo escolar, sem prejuízo dos alunos. E fui aprendendo a globalizar os conteúdos, a ver o todo e as partes, e assim por diante. Fico me questionando: será que este problema persiste? São tantos programas e projeto, datas comemorativas, campanhas, visitas, viagens, feiras, etc., que me pergunto se o professor está dando conta dessas novas exigências?

Entre as mais recentes orientações emanadas do Conselho Federal de Educação e aprovada pelo Governo Federal, estão as Diretrizes Curriculares para cumprimento das Leis 10.639/03, que como já vimos, exige o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras, além da culminância das atividades, ao final do ano, com a realização da “Semana da Consciência Negra” e a Lei 11.645/08, que prevê o ensino sobre a cultura indígena. Considero a efetivação destas normas de suma importância, para reverter as situações de

desvantagem sofridas por alunos negros e indígenas (apesar, desses freqüentarem escolas específicas para eles, inclusive com professores indígenas), mas não deixo de reconhecer a resistência das professoras para o cumprimento da legislação.

É neste cenário que vou encontrar as professoras pesquisadas, da escola da região oeste, na secretaria da escola, ou numa pequena, mas aconchegante sala de professoras, onde sistematicamente tomava um cafezinho acompanhado de pão, patê ou margarina. Sempre fui recebida com tanto carinho, por parte das professoras, não chegando a perceber que naquela “sala de professoras”, caberiam no máximo cinco pessoas, pela exiguidade de sua área. Em compensação, as reuniões aconteciam na sala do “Laboratório de Informática”, com amplo espaço, e com uns vinte e cinco computadores, onde os alunos tinham aula, em horários previamente agendados. A primeira vez que cheguei no horário do recreio, fiquei deslumbrada. No pequeno pátio de entrada, e no alpendre do pavilhão administrativo havia algumas mesas, nas quais os alunos brincavam com jogos de tabuleiro. Ouvi vozes e muitos risos, mas num clima de muita tranquilidade. À esquerda do portão, à sombra de um cinamomo, encontrei as professoras responsáveis pelo recreio daquela tarde, conversando com algumas crianças. Fui me aproximando e, nesse dia, entendi a fala das professoras, quando se referiam a sua escola, como se fosse um recanto sagrado e, me pareceu, que era. Em outra ocasião, ao adentrar o pátio, chamou-me a atenção três cadeiras de roda, no alpendre. Passei pela secretaria para cumprimentar a diretora e colegas, sendo logo convidada para “um cafezinho”. Perguntei para a professora se na escola havia alunos cadeirantes, ao que ela me respondeu: “que havia um aluno, mas como as cadeiras quebram com facilidade, fizemos campanhas e compramos a cadeira. Esse aluno estuda no outro turno e somente uma cadeira funciona, as outras estão aí aguardando conserto”.

Já a escola da região leste, era maior, tinha certo regramento para entrar, portas fechadas, maiores cuidados, provavelmente por estar situada numa região de intenso tráfico de drogas, mas os alunos eram muito alegres, simpáticos, querendo saber com quem eu desejava falar, toda vez que eu chegava lá. Talvez por ser uma escola estadual, o prédio tinha uma estrutura maior, sala de direção, secretaria com guichê e sala de professores com acomodações confortáveis. A professora entrevistada tinha uma carga horária de 40 horas e eu costumava conversar com ela na biblioteca ou na sala da direção. Ali, acontecia uma outra forma de interação, e a conversa versava sobre realizações da escola ou da professora em torno do que estava sendo feito para diminuir o preconceito e cumprir a legislação de

educação das relações étnico-raciais. A diretora me mostrou vídeos e fotos⁵⁷ de atividades realizadas durante a Semana da Consciência Negra no ano de 2010, dando para se perceber um certo entusiasmo com relação ao trabalho realizado pela professora, mesmo assim era um trabalho solitário, sem a participação de outras professoras (es), mas em virtude dela exercer suas funções junto à Supervisão da escola, conseguia acessar os professores da escola, num âmbito maior. No ano seguinte (2011), o cenário alterou-se, a professora revelou que até foi chamada para um debate com os alunos, organizado por outra colega, no entanto não pode comparecer, pois coincidia com seu horário de aula, não havendo professor que a substituísse em sala de aula. Para esta professora, não se pode falar em mudanças, porém sim, em avanços.

4.2 Uma arena de disputas

O capital cultural, segundo Bourdieu (2008b, p. 74), aparece em três formas: no estado incorporado, através da aprendizagem ele é interiorizado pelo indivíduo, desde a mais tenra idade, concomitante ao período de sua socialização - é um tipo de transmissão hereditária, característica de famílias que detém capital cultural, em que a acumulação desse capital se dá desde cedo (BOURDIEU, 2008b, p. 76). É uma acumulação gradativa, que passa por uma inculcação e assimilação, resultando, depois de determinado tempo de investimento, em incorporação; é individual e não pode ser transmitido por doação, por compra ou troca. O capital cultural objetivado, conforme Bourdieu (2008b, p. 77), é traduzido em suportes materiais, como escritos, obras de arte, livros, coleções, monumentos, máquinas, etc., pode ter sua propriedade jurídica transferível, por exemplo, posso doar um livro, vender uma tela de Picasso ou uma filmadora, mas não posso transferir o gosto pela arte ou a capacidade de manejo correto de uma máquina – para isso preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado. Por último, o capital cultural no estado institucionalizado, é legitimado por títulos, certificados ou diplomas expedidos por instituições de ensino, que outorgam ao seu portador o reconhecimento jurídico do seu capital cultural (BOURDIEU, 2008b, p. 78). O estudo sobre apropriação de capital cultural por famílias negras certamente fornecerá ao pesquisador relatos de superação.

⁵⁷ Ver anexo V, p. 163-67.

Partindo de Bourdieu (2008b, p.74), entendo que o acesso ao “capital cultural incorporado” das professoras entrevistadas iniciou desde a mais tenra idade, quando seus pais decidiram enviá-las à escola, apesar das suas famílias aparentemente não deterem capital cultural. Apenas uma mãe tinha diploma de professora. Esse fato demonstra que a crença de que negros não davam maior valor à educação, era errônea; elas contam que os irmãos já estavam na escola, com isso identificando ter a educação valor. A depoente, filha de professora, confessa ter decidido pela profissão, em virtude de sua mãe. Assim falaram as entrevistadas:

Eu entrei com 7 anos, já sabia lê e escreve. Tinha mais irmãos e a gente foi pra escola, porque era uma necessidade. As crianças deveriam freqüentar a escola. Professora nº 1.

Eu sempre gostei, sempre tive essa vontade. Não sei se pelo fato da minha mãe ter sido professora, não é. Também influenciou bastante. E o fato de eu ver diariamente aquela rotina, né, que ela desenvolvia (...) Professora nº 3.

A única entrevistada com mãe portadora de diploma, conta que foi estudar na escola em que a mãe lecionava, porém os irmãos estudavam em outras escolas, numa alusão, talvez, da solidão sentida por estar entre estranhos:

(...) na metade do ano, daí já estava alfabetizada. Tenho mais irmãos. Os outros irmãos também já estudavam, só que em outras escolas. Aí eu fiz o 1º ano na escola onde ela trabalhava, no 2º ano eu fui para outra escola (...) uma escola particular. Professora 3.

Apesar de destituídos de estudo, de certa forma, os pais foram os primeiros mestres, tentando iniciá-las no mundo das letras:

Éramos em oito irmãos, meu pai era telegrafista e para não faltar nada ele tirava serviços para os colegas no correio em função da família ter uma melhor condição de vida. Minha mãe fazia costuras e salgadinhos para ajudar no sustento da casa. Eles sempre foram bem presentes em nossa educação escolar. Professora nº 2.
A mãe em casa tinha já me ensinado a fazer acho que as letrinhas, as vogais, talvez. O meu nome, o nome da mãe, o nome do pai; um desenho que ela fazia. Professora nº 5.

Numa sociedade composta por campos em disputa, vamos encontrar o campo da educação constituído por instituições (escolas, secretarias, coordenadorias, etc) e por agentes (professores, alunos, funcionários), refletindo seus problemas, como bem recorda a depoente a seguir sobre a violência simbólica sofrida com o tratamento recebido de parte de sua professora do 1º ano:

(...) ela foi danada comigo. (...) era bem baixinha. Até reencontrei ela. Eu quase não abria a boca, tinha muito medo, vergonha. Não abria a boca nem pra pedir para ir ao

banheiro. Tinha um medo de erguer o dedo, assim! Tanto que eu acho que eu fiz mais de uma vez aquela pocinha em baixo da cadeira. Eu me lembro que as freiras vinham com um balde e davam um (inaudível) na gente, que secava. Era humilhante, a coisa.

Naquele ano eu senti bastante... Acho que eu não tinha nenhuma noção do que era racismo, mas eu senti bastante. E depois de anos, que eu já tava formada, e eu fui fazer um curso na cidade Y (...), ela não deve lembrar de mim, mas eu nunca me esqueci dela. E quando eu reencontrei ela nesse curso, ah! eu me senti tão grande perto dela! Ela era tão pequenininha, essa mulher! Não sei, ela me marcou; decerto ela nunca foi carinhosa, nunca, nunca! eu acho que não! Professora nº 5.

As marcas, apesar do tempo são muito fortes, indeléveis e a voz da depoente revela imensa dor. Fico imaginando o quanto sofreu e o quanto este sofrimento foi transformado em uma experiência positiva para os alunos, atualmente. Ao retornar à sua cidade natal, agora adulta, uma jovem professora, de posse de capital cultural e de capital econômico, reencontrar a antiga professora “megera” e sequer se faz reconhecer, mas recorda o quanto foi maltratada.

A depoente revela ainda o *habitus*, as disposições como os agentes se relacionavam no espaço social, no qual ela foi rejeitada pelo grupo de colegas, por não fazer parte da “elite” local; por desconhecerem o respeito à alteridade ou como uma forma de dizerem “teu lugar não é aqui!” Em nenhum momento ela lembrou alguma atitude concreta das freiras, responsáveis pela escola, ela lembra de professoras e de colegas:

Ah! Na escola Z tinha uma mania de uns colegas que colocavam apelido, tipo “nega maluca”. (...) deixa ver o que cantavam? Me chamavam de “nega maluca”, nega ... sei lá, alguma coisa assim. Na escola Z, eu fiquei lá até a quarta série. Acho que foi bastante difícil entrosar as crianças... Da cidade, só as *socialite* que estudava lá. Professora nº 5.

A aquisição do capital cultural para jovens negras subentende força de vontade, projeto de vida bem claro, superação. Na trajetória das professoras a barreira do racismo, do não lugar, devem primeiro ser transpostas. A Professora nº 2 está com mais de cinquenta anos, confessou que na sua adolescência gostava do cantor Ronnie Von, dos Beatles, do John Lennon, gosta de filmes e adora ler livros espíritas. Está viúva há 9 anos e concluiu o curso de Pedagogia recentemente:

Fiz o curso do magistério e em 2008 resolvi fazer o curso de pedagogia, acabei de me formar e estou esperando meu certificado para agilizar minha aposentadoria. Sinto-me feliz com a minha escolha, meus pais sempre desejaram ver seus filhos numa faculdade. (...) Sou uma pessoa bastante tímida, mas muito responsável, dona do que faço, sei o que quero. Professora nº 2.

Para concretizar sonhos, algumas vezes, há necessidade de separações, de afastamentos, mas é preciso foco, saber onde se quer chegar. É o que se constata ao se ler o depoimento a

seguir: na cidade grande, ela até não teve amigos, por se preservar, insegura, por medo da violência, mas também para poder estudar. Depois de formada, vieram as atividades profissionais, a necessidade de economizar, a aquisição da casa própria:

Eu (...) hoje com 53 anos, formada em Estudos Sociais pela FIC (SM), em 1991 e Pedagogia pela UNIFRA, em 2004, Sou natural de Dom Pedrito - RS onde vivi com meus pais e meus irmãos até meus 18 anos. Quando ia completar 19 anos vim morar em Santa Maria com uma família onde o responsável era oficial do Exército e estava sendo transferido A essa família carinhosamente dei o nome de *minha família 2* . Já faz 34 anos que vivo nesta cidade maravilhosa.

Quando criança, morando com meus pais no interior de Dom Pedrito, na zona rural passei uma infância tranqüila, com muita humildade, ajudando meus pais (...) e na idade escolar, 7 anos, na época fui estudar na escola. Tudo isso sob os cuidados severos da minha mãe, pois o pai era desligado “dessas coisas”. Me alfabetizei com 7 anos logo que ingressei na escola, pois minha mãe me ensinou todo o alfabeto antes de ir para escola e também pronunciar algumas sílabas. Ela era semi analfabeta. (...).

Estudei dos 7 aos 12 anos (1ª a 5ª s.) na zona rural e fiquei mais ou menos seis anos sem estudar. Depois disso, indo para cidade trabalhar e estudar, cursei 5ª e 6ª série no supletivo e 7ª e 8ª s também supletivo só que já em Santa Maria. Então fui estudar no IEOB (Instituto de Educação Olavo Bilac) para o curso Normal, incentivada pela Srª L (família 2) onde ela era professora. Concluído o curso, depois de um ano consegui um contrato pela prefeitura e fui trabalhar como professora na escola H com uma turma de 2ª série, em abril de 1983. Que felicidade! Quanta expectativa! Felicidade eu sinto até hoje, pois gosto muito de que faço. Claro que há momentos tristes, frustrantes, que dá vontade de sair correndo. Mas são passageiros e não deixo-os pesar sobre mim. Empolgada, fui fazer cursinho pré-vestibular, embora não tenha obtido aprovação de primeira, mas continuei. Até esqueci dos relacionamentos afetivos que deixei casamento e filhos para segundo, terceiro planos. O que eu queria era trabalhar, trabalhar, economizar e comprar um lugar para morar sozinha.

Depois de alguns anos trabalhando, economizando, consegui meu apartamento. Que maravilha!

Voltando à infância e à adolescência, não tinha preferências musicais nem por ídolos. Televisão, fui conhecer, assistir a partir dos 15 anos. Cinema, nem pensar. Vamos a bailes, reuniões dançantes, festinhas, surgia alguma paquera bem discreta...

Em Santa Maria, fiquei muito tempo sem sair para “balada”, pois não tinha amigas e surgia um certo medo, cidade grande, etc, etc... E o tempo era curto tinha que estudar. Isto foi antes de terminar o curso superior.

Hoje, graças a Deus tenho minhas escolhas, meus ídolos, minhas músicas e filmes preferidos. Escolho programas de TV para assistir e gosto muito de ler livros espíritas. Na infância devido às influências familiares eu participava bastante das atividades católicas. Mas meu foco é DEUS. Hoje participo bem mais é das atividades na Aliança Espírita. Professora nº 1.

Noto que no processo de aquisição de capital cultural, as professoras reconheceram a existências das redes de apoio, a Professora nº 1 contou com o incentivo da professora L, mesmo trabalhando, ela não desistiu de estudar e enfrentar um vestibular.

(...) além dessa minha professora lá do Estrutural, eu fui criada por uma família que eu chamo de minha família dois, que não eram meus pais, e ela era professora no Bilac, também. E ela me influenciou bastante. Inclusive eu comecei a gostar mais ainda, porque aí eu já eu estava na adolescência, né, a gente já tem outros

pensamentos. Foi por aí. Comecei a me incentivar com as filhas dela que estudavam no Bilac, fui, fui, fui e já me transformei, tou até hoje, e acho esta profissão assim, maravilhosa, ser professora. Professora nº 1.

No relato a seguir a depoente, filha de uma funcionária de escola, transfere-se para a mesma escola onde a mãe trabalha, passando a conviver com professoras e futuras professoras, é a partir daí que pega o gosto pelo magistério e torna-se também uma delas, apesar das dificuldades encontradas nas “estatísticas”:

Eu comecei a conviver lá no Bilac, com os professores, com as estagiárias, e comecei a gostar. Daí foi, foi que eu me influencie e fui. Não era muito fácil, né. As provas, aquelas estatísticas, aquelas coisas, era muito difícil. Mas enfrentei e consegui. E não me arrependo. Professora nº 4.

Estudando em uma escola particular, paga por sua madrinha, a Professora nº 5 desiste de permanecer na mesma, sendo transferida para uma escola estadual. Durante seu primeiro ano escolar, ao ser informada que a filha seria reprovada por não saber ler, sua mãe recorreu a uma amiga advogada para fazer um teste de leitura com a menina. E é o depoimento dessa pessoa que a avaliza a retornar à escola e afirmar que sua filha tinha condições de ser aprovada, pois sabia ler:

Mariazinha, a fulana vai aí, vai lê, pra ti vê se ela sabe lê. Daí, eu me lembro que eu fui, fiquei lá sentada, esperando ela atender os clientes. Daí eu li pra ela. Ela disse:- Ah, tu tá lendo bem. Daí, a Mariazinha disse: -Não, ela sabe lê, Maria. Então a mãe foi lá na escola e disse: - Ela sabe ler, ela vai passar (...)
Daí, na quarta série, eu por decisão, eu é que não quis ficar lá, acho que ela teria continuado pagando, mas eu preferi uma escola do Estado, daí eu fui para uma escola do Estado, (...) fazer da 5ª até à 8ª Série. Lá tudo passou assim, não tenho lembranças muito, passou... passou. De lá aí eu fui para outra escola do Estado que tinha curso de Magistério (...). Professora nº 5.

Após a iniciação no mundo das letras, as professoras seguiram seus caminhos, uma delas cursou duas faculdades, ficando ainda registrado a frequência a cursos de atualização profissional. Como vimos também, a Professora nº 2, concluiu o curso superior no ano de 2011 - com essas informações posso inferir que todas as depoentes passaram a deter capital cultural. Quanto à consciência racial constato pelo depoimento a seguir, que por volta dos 5-6 anos, morando em local isolado, ao observar os traços fenotípicos de um visitante, a entrevistada começa a se perceber como negra:

Uma outra coisa que é importante é falar assim que lá fora, como era a mãe e o pai, a minha mãe tem uma pele um pouco mais descascada, deve ter uma ascendência de índio junto, então, o meu pai - sim, pele negra, mas a negra, preta, mesmo, assim, pele escura, sou eu, na família. Então eu não tinha assim, convivência com outras

peessoas – quando era criança - negras. Nem sabia de negro. E um dia chegou um cara, lá (da cidade), bem conhecido. Foi lá fora. Não sei se foi uma tosquia, que tinha... Eu disse mãe:

- Mãe, o que esse homem, assim é tão preto? Ela disse:

- Ele é preto, que nem tu! Bah! (risos). Eu nunca... (risos) Bah, eu achava que não era... Eu nunca tinha dado por conta. A mãe diz que eu olhava e dizia:

- Mas mãe olha aqui a palma da minha mão, bem branquinha! Daí que eu me liguei que tinha essa coisa de negro e branco. Até, então, nunca tinha me ligado. Professora nº 5.

Pelo relato acima, percebe-se que o assunto não era tratado em casa, foi um verdadeiro choque para ela se perceber “tão preta, quanto o visitante”. Em leituras realizadas conclui que este é um momento de dor para o aluno, se não houver orientação familiar. É na saída da família e ingresso na escola que as crianças descobrem sua negritude, coincidindo com o início do enfrentamento de violência simbólica, ao perceber o tratamento diferenciado que recebe por ser por negra.

Daí, quando eu vim pra escola que daí eu comecei a ver aquela história de é negro, é negra. Já de 1ª à 4ª Série eu já via aquela diferença grande, a gente sente bastante. Eu senti bastante. A escola Z era uma escola bem preconceituosa, mas claro que na época, eu não tinha noção que era preconceito, se era racismo, nada disso. Mas ali foi bem difícil. Já na escola do Estado, não! Na escola do Estado tu tinhas vários coleguinhas pobres, vários coleguinhas negros, então não notava isso. Agora, na Z ficou muito claro, assim, daí então tu te direcionava muito à professora. A professora que tratava todo mundo igual. Professora nº 5.

A perversidade do racismo e do preconceito tem marcado as vidas de alunos nas escolas brasileiras, deixando relatos interessantes de serem divulgados, como o a seguir:

Sabe o que que eu lembro? Eu lembro de uma coisa, quando eu era pequena e estudava no Marieta, no dia da apresentação das mães. Era um teatrinho onde tinha uma mãe negra, uma mãe italiana, alemoa, aquela função toda, né. E eu me lembro, que ninguém queria se a mãe negra. E daí as crianças, todas apontavam pra mim:

- “Mas tem que se a S, porque a S, ela é negra”! Sabe, ficou uma (...) Eu me lembro que as crianças brigavam.

-“Mas pode ser qualquer um”! e ninguém queria. Aí acabou sendo(...) mas que eu não queria também que ela me pintasse, eu queria me aparecer, da cor da minha pele, mesmo, né! Não!Daí eles disseram assim:

- Não, professora, tem que pintar ela, mais preta ainda, pra ser a mãe, ne - gra! Isso aí, eu nunca esqueci! Aí, a ideia da professora! Ela realmente, ela me pintou de tinta guache, me pintou toda: braço, rosto, tudo. (...). Não (lembro o que senti), eu só lembro que eu não queria me pintar. Porque eu tinha 7 anos, primeiro ano! Eu não queria que me pintassem. E a condição de negritude! Eu queria mostrar a cor da minha pele, e eu não! eles queriam que eu fosse mais negra (risos). Professora nº 2.

Esse relato foi tão denso, que eu me controlei muito para não chorar. Rememorar uma situação de violência, passados quase quarenta anos. Tive a impressão que ela buscava lá no fundo, num recanto qualquer de sua memória, quando iniciou falando, com um sorriso triste:

“Sabe o quê que eu lembro? O grupo guardou silêncio. E ela, lentamente, passou a relatar sua experiência. Perguntei como seus pais reagiram sobre o acontecido, mas ela não conseguiu lembrar. Por outro lado, há registros em que a mãe recomenda os filhos para andarem bem trajados e limpos. Havia preocupação das mães quanto ao comportamento dos filhos:

Ainda retomando o passado, na infância, e que hoje, sempre recordo minha mãe, é em relação a cor da pele das pessoas. Ela sempre dizia: “*Por ser negro e pobre, não precisa ser relaxado e atirado.*” Isto é, na linguagem e conhecimento dela (que nasceu em 1918), a pessoa negra era inferior mas nem por isso deveria ter falhas, nem mesmo na aparência. Me passava uma idéia de que sempre seria dessa forma. Me orgulho muito de seus ensinamentos, mas ao mesmo tempo agradeço a Deus que as mudanças foram acontecendo pouco a pouco e ainda lentamente acontecem. As poucas conversas que tínhamos, se influenciaram em minha vida, foram de forma positiva, pois nunca me intimidei e nem me senti isolada diante das pessoas de outra etnia e nem de outro meio sócio-econômico diferente do meu. Certamente com as orientações de minha mãe aprendi a entender e respeitar as diferenças, pois somos seres diferentes apesar de iguais somente perante Deus. Professora nº 1.

Ao tratar da identidade étnica, seu reconhecimento (ser respeitado) e o mundo moral, Cardoso de Oliveira (2005, p.10) afirma que as *minorias étnicas* serão reconhecidas e respeitadas como pessoas se adotarem comportamentos aceitáveis pela sociedade envolvente. O estereótipo de que o negro é inferior, é “sujo”, “relaxado”, etc., foi introjetado pelos libertos, a partir de todo trabalho da “elite nacional” para não incluí-los na sociedade de classes, sendo difundido pela “ideologia da democracia racial” e chegando aos tempos atuais através dos testemunhos acima, quando se percebe que as mães, nesse momento passam a “ver a si mesmo com os olhos do branco”, concordando com Cardoso de Oliveira(2005, p. 26). Apesar dos esforços das famílias negras, nem todas estão preparadas para enfrentar os embates do preconceito e do racismo, como identificou a professora durante o ato de matrícula ao solicitar aos pais ou responsáveis para que eles declarassem a raça ou a cor dos seus filhos, fato que não é de se estranhar em virtude do forte processo de branqueamento a que foi submetido o negro brasileiro, ficando os pais, em algumas ocasiões, confusos para definirem a etnia de seus filhos.

É uma questão cultural, porque quando a gente está fazendo matrícula dos primeiros anos, vem nas fichas, agora por ordem, né, da Secretaria de Educação, pra descrever a cor, a raça da criança. E tem os itens: branca, amarela, indígena, preta e parda, parece que é. E a gente, embora, a criança na frente da gente, a gente pergunta pra mãe. Qual é a cor que ela tem. Elas perdem o rebolado, como se diz. Às vezes ficam bem confusas. Olham pra criança e olham pra gente. Olham pra criança e olham pra gente.(...) É agora, vem meio sublinhado, por causa da origem, essas coisas. É, mas as mães ficam bem confusas, pra poder dizer. Professora nº 1.

Entre as depoentes, confirmo a existência de consciência racial, pois, além de se autodeclararem negras, avaliaram o cenário do racismo na atualidade, considerando que houve uma espécie de eclosão de racismo, o que não acontecia antigamente, apesar de declararem não haver presenciado situações de racismo ou este assunto não ter sido discutido em suas famílias:

Não. Até porque nós morávamos lá em Dom Pedrito, zona rural. As pessoas lá daquela localidade, elas eram muito unidas, aquelas pessoas que moravam lá. Eu nunca presenciei nada. E tinha gente negra, eu e meu irmão, mas a gente, nunca, (...) a convivência era muito boa. Professora nº 1.

É, eu também, nunca presenciei nenhuma situação, assim, aberta, claramente. Não é. Se existiu, alguma vez, ou a gente é criança, a gente, inocente, não percebe. Eu nunca vi nada. Professora nº 3.

Eu, também, ao menos, mas acredito que não. Como a gente vê, agora, né. Mas antigamente, não. Nem a minha mãe, meu pai comentaram esse tipo de coisa, não. Professora nº 3.

Eu também, agora. Agora que tá mais forte esta história de colocar apelido, mas antigamente, não. Era todo mundo unido, todo mundo se dava bem. Não tinha essas brigas, essas confusão. Professora nº 4.

Se existia racismo naquela época, era bem camuflado. Que sempre existiu racismo na nossa história do Brasil, mas bem camuflado. Professora nº 1.

Aqui, nesta escola, eu acredito que (racismo) não seja uma coisa muito comum. Pelo menos as professoras não me passam. Enquanto eu estou em contato com eles, no recreio que eu fico muito com eles, na entrada, isso aí, eu não ouço. Eles são mais de chamar de baleia, mas a cor da pele eles não citam com frequência. Professora nº 1.

É e quando eles vão, se referir ao negro, alguns tem o cuidado, por exemplo, quando eles vão citar a professora G, quem não conhece, se eles não conhecem, chegam alunos novos, querem diferenciar a professora: -“aquela moreninha”. Eles usam muito o “moreninho”. A professora morena. E uns ainda dizem: -“Porque negro, não se diz, professora, é moreno”. Aí, quando é comigo, eu digo, não! Se a pessoa é negra, a gente diz, negro. Se a pessoa é branca, a gente diz, branco. Por que que o branco, a gente não mede? Quer dizer o branco eu posso falar tranqüilo. Mas se aquele branco tem algum “quê”? Não é? Eu digo, não gente, não é errado citar a etnia da pessoa. Tu não está desvalorizando, menosprezando. É errado, se de repente tu quiser “denegrir” a imagem dela, usando então a cor pra ofender ou pra justificar alguma atitude errada, como eles dizem, né, o ditado: ah, isso é coisa de negrão. Eu disse, não! Se referir a pessoa que tá longe, quer identificar uma pessoa, não é errado, tu querer usar a etnia dela pra caracterizar. Como é que eu digo assim, (oh), ah eu vi um senhor tal, de calça jeans, camiseta branca. Tá, mas tinha uns quantos de calça jeans e camiseta branca. Ah, ele era um senhor branco, cabelo loiro, olhos azuis. E se esta pessoa que tava de jeans, camiseta branca for uma pessoa negra, aí tu vai ficar enrolando, enrolando, pra não dizer que ele era de descendência afro, negro? Tudo vai da palavra. De como tu coloca, de como tu te expressa, né. Então na sala de aula, quando surge questões assim, aí eu costumo avaliar, não é, o peso da palavra, e já corrijo eles nesse sentido, né. Que a gente tem que ter a consciência de, se está caracterizando a pessoa, como é que está usando a palavra. No momento em que eu me dirijo com respeito, né, tudo tem a ver com a palavra, é uma questão de interpretação. Professora 3.

Pelas declarações acima, recordo Santos (1999, p. 120) que, ao falar sobre a igualdade de oportunidades para todos e ausência de conflitos preconizada pela democracia racial, ressalta que esta ainda é uma aspiração geral, ficando difícil de separar a aspiração geral do

que acontece no plano real. Esse autor afirma que o brasileiro comum se vê como criatura “sem problemas desse tipo”, sendo que esta autoimagem de cordialidade, de vivência fraterna funciona como paradigma a ser alcançado, apesar de não suprimir o racismo. A consciência racial brasileira transita numa dicotomia: uma a da realidade, da discriminação contra o negro e a outra, do desejo do estabelecimento de relações amistosas, uma aspiração patriarcal de todos, diz Santos (1999, p. 121). Essas aspirações funcionam, para o senso comum, como uma “muralha”, toda vez que eu denuncio o racismo, renego o desejo do estabelecimento de relações harmoniosas, é como se estivesse aceitando a derrota. Percebe-se pelos depoimentos saudosistas, de um tempo em que o racismo parece, não estava presente na nossa sociedade: “naquele tempo, não era assim”, “eu nunca presenciei nada”, “antigamente, não”, “era todo mundo unido, não tinha essa confusão”. Ou explica-se o fato da não existência de conflitos raciais, por não haver alunos negros na escola:

(...) não existe na escola essa questão deles de apelido. Que pra eles, não tem; eles não fazem essa diferença. Professora nº 3.

E até um tempo atrás, aqui na Escola era uma comunidade praticamente de pessoas brancas, alemãs. Depois, com o passar dos anos, é que começou a vir... Tinha turmas que não tinha aluno negro. Agora a gente encontra, mas antes não tinha. Agora, tem. Acho que uns 15. (Vieram) depois do assentamento aqui em cima, mas era raro de encontrar. Professora nº 1.

Era tudo alemão. Professora nº 4.

Mas professora negra, sempre teve aqui na Escola, né (...) E sempre com uma boa aceitação. Professora nº 1.

No tocante a uma situação concreta de discriminação vivenciada pela Professora nº 5, a mesma relatou que, há algum tempo, foi acusada de ladra, e, segundo ela, o fator fenotípico foi decisivo. O fato ganhou repercussão, a professora registrou queixa na Delegacia de Polícia, sendo que a notícia saiu até em jornais. Segundo o que foi relatado, ao adentrar em uma boutique da cidade, desde o primeiro momento, começou a ser observada por um senhor, *“tinha um senhor, um senhor mais velho. E o senhor me olhava ... E eu pensava, decerto este cara está me achando bonita, olha a minha cabeça! É isso que eu imaginei! Aquele homem me olhava... me olhava, tá”*. Dentre as pessoas que estavam na loja, a depoente era a que tinha a pele mais negra, e, ao sair, o senhor acusou que ela teria pegado um cinto e colocado na bolsa. Após este episódio, a loja trocou de nome, e por várias vezes a professora teve que comparecer a audiências, no Fórum. Para evitar estresses e situações constrangedoras para esse Senhor, que depois ela veio a saber, era pai da dona da loja, a professora fez um acordo, ele teve que pagar uma indenização, segundo ela irrisória, mas pagou, pois a sociedade precisa se dar conta que os discriminados estão reagindo:

Hoje, em dia, meu Deus do céu, se fizessem isso, eu ia saber exatamente como agir. (...) Mas tu imagina, porque que eu? Eu que tinha uma bolsa minúscula, tantas mulheres ali. Então o homem (...) focou em mim já quando que eu entrei, já entrou a dona: - “essa negra vai roubar”! Então, tá doido! A justiça, assim foi boa, eu achei que de certa forma, mesmo não tendo agido exatamente como eu teria que ter agido, eu fiz alguma coisa. E daí, por isso que eu carrego essa questão do legal, da lei, porque eu acho que tem horas que é só isso que funciona. Tem pessoas que só entendem, se vai, de certa forma, doer em algum lugar. Senão, se tu só faz um discurso, porque ela queria que ficasse só pelas desculpas dela, e deu. Me desculpe, e daí, depois? (...) Foi a única vez assim (situação de racismo) escancaradamente! Foi a única vez, porque depois ..., a gente sofre muito racismo, mas é muito velado. (...) essa história repercutiu... Professora nº 5.

Sobre o racismo velado, pode acontecer que a pessoa discriminada sequer perceba que esta sendo vítima, ao contrário do entendimento da professora nº 5, quando diz que o senhor focou nela e já pensou: - “essa negra vai roubar”! O fato de ser negro, já torna o indivíduo suspeito.

A incorporação de novos paradigmas à educação, como é o caso do conceito de *bullying*, também vem contribuir para deixar os professores mais confusos, como revela a Professora nº 4: *“Além do racismo, agora dizem que é bullying, né, chamar os outros de negro (risos). Aquela função toda é o branco, é o preto, todo mundo - é bullying. Então a gente não sabe realmente o que vai dar, mas a gente procura sempre trabalhar”*. É mais um tema desafiador ao estudo e à pesquisa, mas será o *bullying* uma forma de racismo? Não tenho a resposta, mas penso ser um campo interessante para aprofundamentos desta temática. Considero que se o tema instigar os profissionais da educação a não mais permitirem qualquer tipo de agressão na escola ou em sala de aula, terá sido válido. Há muito tempo, o MN vem denunciando o sofrimento dos alunos afro-brasileiros, contudo parece que há uma insensibilidade sobre isso.

Durante a pesquisa, tinha como meta entender o momento em que em suas trajetórias de vida, as professoras escolheram o magistério. Para a Professora nº 1, sua opção profissional foi decorrência das fortes marcas deixadas por sua primeira professora, ainda no meio rural. Mais tarde, ela fixou residência em Santa Maria, convivendo com uma família em que a mãe era professora e as filhas também estudavam no Instituto de Educação Olavo Bilac. Ela disse que, nessa época, ela ficou ainda mais incentivada, por influência das filhas dessa professora. A Professora nº 3 revelou que sempre quis ser professora e infere que o fato de a mãe desempenhar esta função e o convívio com a rotina de ter uma mestra em casa, talvez tenha contribuído para sua escolha pela profissão. Ela lembrou inclusive as brincadeiras de colégio, tinha livros, giz, etc.

A Professora nº 2 relatou que suas brincadeiras infantis eram de “aulinha” ou de “fazer roupinha”. “Eu fazia roupinha da vizinhança toda”, tanto é que sua mãe, certo dia lhe pediu que ela escolhesse: ser costureira, ou ser professora.

Claro, o meu pai torcia muito para eu ser professora e a mãe já tinha a tendência dela de que eu tinha que ser uma boa costureira, porque na época, ela também costurava. E eu, sempre gostei de dar aula, não é. Eu preferi fazer a inscrição para o Bilac. E adoro. Professora 2.

Já a Professora nº 4 revelou que sua mãe, funcionária de escola, fora transferida para o Instituto de Educação, em virtude disso, ela foi estudar nessa escola, que possuía o curso de Magistério. Mas reconhece que foi no convívio com a mãe que foi se forjando a futura professora. Ressalta também o dia-a-dia na escola, com professoras e estagiárias, desenvolveu o gosto pelos estudos, superando as provas difíceis, mas conseguiu e não se arrepende. A professora de nº 5 revelou não ter recebido uma única influência. Reconhece ter sido influenciada pela mãe, mas também por professoras que marcaram sua vida. Lembrou que sua mãe sempre dizia:

Pra professor, sempre tem emprego. E eu não sei se ela imaginava que era onde eu poderia chegar, talvez. Agora, o curso de magistério, a nível de Ensino Médio foi bastante influencia dela, até porque, naquela época, eu não tinha muita noção assim do que eu queria. Agora, depois, quando eu vim pra faculdade, algumas coisas mudaram. Pra mim, era natural que, se eu fiz magistério, que eu fizesse pedagogia, depois. Não sei se por influencia das professoras que eu tive. No magistério, eu tive algumas professoras assim, que mudaram muito a minha vida, eu acho que sim. Eu me envolvi muito com dança, com teatro, com poesia. E aquelas professoras, eu acho que elas me marcaram, não sei. A figura da professora sempre me marcou muito. Algumas de forma muito negativa, e outras de forma positiva. Professora nº 5.

Considerando que as professoras entrevistadas possuíam capital cultural em graus assemelhados, uma vez que todas obtiveram diploma de magistério equivalente ao grau médio e de curso superior, sendo que uma delas cursou duas faculdades; considerando que a consciência racial foi evidenciada no momento em que todas as Professoras se autodeclararam negras, há indícios de relação entre capital cultural e consciência racial, contudo a escolha da profissão de professoras se deu em virtude do capital cultural e social. Entendo aqui por capital social a rede de relações mobilizadas por cada agente, no caso em tela, as professoras que tiveram papel decisivo para que as entrevistadas escolhessem o magistério como profissão. Das cinco professoras entrevistadas, três revelaram ter escolhido a carreira do magistério em decorrência da influência marcante de uma professora, ou do 1º ano, ou estagiárias e professoras com as quais convivia no espaço de trabalho de sua mãe ou de

professoras do próprio curso, que proporcionavam às alunas momentos de aprendizado em sala de aula e em oficinas de arte educação, como teatro, dança, *jazz*, etc., em que as alunas participavam com prazer e descontração. Uma outra entrevistada disse ter recebido influência de sua mãe professora, destacando inclusive a rotina diferenciada em sua família, em virtude do trabalho da mãe, concluiu que, neste caso, também houve a autoridade de uma professora. Apenas uma das entrevistadas respondeu ter escolhido a profissão por gostar.

Quanto ao meu primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar as expectativas das professoras com relação a sua profissão, constatei que as professoras percebem as mudanças drásticas por que passou a sociedade, gerando mudanças ou frustrações quanto às expectativas profissionais. Antigamente, os alunos eram outros, respeitavam as professoras, hoje a profissão está desgastada. Houve muitos avanços tecnológicos que a escola não acompanhou, mas em compensação, na atualidade, os alunos estão pouco receptivos às propostas das professoras, são os alunos que querem dizer às professoras o que querem aprender. As entrevistadas salientaram ainda a crise de valores porque passa a família, parecendo que a escola perdeu a sintonia com a família.

Quando eu comecei a trabalhar com crianças, numa escola, terminei o magistério, eu tinha uma visão da sociedade. E os alunos eram outros, tinham outro comportamento, a gente se sentia pro-fes-sora, tinha aquela autoridade, aquela educadora, na época, em 1983. Era tudo de bom. Agora, é bom, a gente gosta da profissão, mas a própria sociedade está desgastando a profissão professora, educadora. Tá uma coisa muito igualitária, sabe. A gente faz o trabalho com amor, com carinho, mas a própria sociedade já não vê com aqueles olhos que viam há 20 e tantos anos atrás. Professor era uma autoridade, tinha um valor imenso. E agora, o próprio sistema está desvalorizando o professor, o educador, mas a gente está batalhando, né, pra não deixar que seja totalmente destruído. Professora nº 1.

É, eu também concordo. Essa mudança, de quando eu iniciei no ano de 90, né, através de concurso, a princípio pra zona rural, comecei a trabalhar em Itaára, aí, escola pequena, né, a comunidade, gente simples, humilde, então, o professor lá, não era assim. Eu, no meu caso, não era aquela questão da autoridade, mas a questão do respeito, do reconhecimento do nosso trabalho. Então, eu tinha isso bem claro, bem vivo. Era gostoso. E, já quase chegando aos 21 anos, não é, de profissão, já teve assim, uma quebra nesta questão de valores, assim, e a gente parece que já tá ficando em segundo plano, né, na vida da comunidade, parece que não é tão importante. (...) A escola na verdade não acompanhou toda essa evolução que aí fora, assim, (oh!), né, televisão, a mídia, tudo. A música, a quebra dos valores, agora assim, (oh!), parece que é tudo olho por olho, dente por dente. A escola perdeu assim aquele controle, assim, que tinha de encaminhar, de trazer mais a criança pra escola, a família. Professora nº 3.

(...) eu lembro, assim, que eu tinha uma grande satisfação em ir pra escola, sabe. Se sentir importante na frente daquelas crianças, que estavam ali, né, te esperando, aguardando. O que a professora vai fazer? Então, agora, já, agora, não. Parece que é eles, é que, é né? Na real, é eles que vêm querendo aprender alguma coisa, querendo aprender alguma coisa, que o professor acompanhe eles. E antes não. Era a gente que, vinha com as atividades, com as coisas tudo pronto, né, e agora não. É eles que querem colocar as suas prioridades. Professora nº 2.

É, eles querem mudanças, mas não sabem o que eles querem. A gente dá, né, abertura: - Quem sabe a gente faz tal coisa! Ah, mas não é isso que a gente quer.

Eles gostam de tá na escola, mas não é pra estudar. É pra conversar, pra encontrar os amigos, não é, pra trazer tudo que é assunto de fora da escola. Aí, eles não prestam aquela atenção, no que a gente quer passar para eles. (...) eu gostaria de saber (porque isso acontece). A gente se pergunta, faz diversos cursos de formação e não consegue chegar, saber o que realmente interessa pra eles. Até informática, né. Pra nós aqui, a nossa informática é novidade, mas pros alunos, (oh!), a maioria já sabia muita coisa, que a gente aprendeu agora. Fizemos o curso agora. Trabalhar com os computadores. E eles já dominavam. Sabem mais que a gente. Professora nº 4.

É, nem chegando na questão da informática, pegando os valores mesmo, (ah!), como a família perdeu muito isso, a gente trabalha, continua ainda, tentando, batendo assim na escola a questão dos valores, né, o respeito, né, limite, o amor, solidariedade. O que a gente percebe, assim, é que a escola tem uma linguagem e lá na família é outra, né. A gente tem essa impressão, assim, que eles dizem assim: - Ah, isso aí é bobagem! Isso aí é besteira. Eu é que sei. Então o nosso trabalho tem se tornado difícil nesse sentido. E as crianças não, eles não têm assim aquele respeito. Eles até têm na nossa frente, enquanto avaliação. Enquanto a gente tá cobrando, enquanto avaliação, porque na prática, aí fora, a gente vê que não funciona. Professora nº 3.

É que as coisas mudaram tanto. O conceito de respeito pra nós é um, e pra eles é outro. A escola com a família não consegue fazer um trabalho integrado. A família tá ausente, eles não têm com quem conversar em casa, eles vêm conversar aqui. Lá eles são tratados de um jeito. E aqui, a gente, como educadora, tem que se posicionar de outra forma. Então, criança e adolescente, ele fica um pouco perdido. Professora nº 1.

No segundo objetivo específico da pesquisa, propus-me a identificar as evidências de consciência racial entre as professoras entrevistadas, que atestei através da autodeclaração, lembrando que esta consciência racial diz respeito à identificação étnica da entrevistada, sobre o que ela pensa e o que os outros pensam sobre sua etnia – é sempre uma *identidade contrastiva*, como chamou Cardoso de Oliveira (1976, p. 5). Encontro, no depoimento da Professora nº 5, um exemplo de consciência racial, primeiramente, quando ela “descobre” que é negra, ao observar as características fenotípicas de um visitante que fora à fazenda durante uma tosquia. Ela não queria ser tão negra quanto o visitante e procura na palma da mão algum vestígio de branquitude. Entendo também que a percepção dos maus-tratos sofridos com a professora do 1º ano e a decisão de se transferir de escola, na 4ª Série, anunciam a existência de consciência racial. Considero relevantes as declarações desta professora ao relatar sua participação nas reuniões do no MN, das quais sua família participava, no Clube José do Patrocínio. Dentre as depoentes, esta foi a única que teve uma experiência de militância em movimento social. Mais adiante, colocarei seu relato.

Outro exemplo é a fala da Professora nº 2, quando, aos 9 anos, rememora às recomendações da mãe de como deveriam se portar na rua, porque naquela época “as pessoas se separavam pela cor”. Também a Professora nº 1 contou que sua mãe dizia que “por ser negro e pobre, não precisa ser relaxado e atirado”, mesmo sendo inferiorizado, o indivíduo negro não devia descuidar da aparência.

O terceiro objetivo específico foi relacionar as evidências do capital cultural entre as professoras pesquisadas. O acesso ao saber formal, a permanência na escola (capital cultural incorporado) e a obtenção de um diploma (capital cultural institucionalizado) marcam a trajetória de aquisição de capital cultural, mas as depoentes não ficaram somente neste processo formal. Elas falaram de espaços de socialização onde dançavam e se divertiam, de cursos de atualização, de filmes, televisão, cantores e músicas, leituras realizadas, evidenciando-se leitura de livros espíritas (capital cultural objetivado).

No quarto objetivo específico da pesquisa, propus-me relacionar como a consciência negra das professoras se reflete em sua prática docente. Neste ponto, encontro duas situações bem opostas. A primeira diz respeito ao grupo de professoras que acredita que na escola em que atuam não há racismo ou preconceito e, quando acontece alguma coisa, refere-se mais à curiosidade de algum aluno com relação ao fenótipo da professora G, quando algum aluno a chama de “aquela moreninha”, por ser ela uma autêntica representante dos indivíduos pertencentes à categoria melanodermo, a professora relatou orientar seus alunos para usarem a expressão *politicamente correta*: “não é moreninha, é negra, pois a pessoa é negra”. Uma outra professora fez uma breve referência aos apelidos, lamentando a ocorrência de fatos assim, pois “antigamente todo mundo era unido, se dava bem”, sendo corroborada pela opinião de outra professora entrevistada: “Eles são mais de chamar de baleia, mas a cor da pele eles não citam com frequência”. Entendo que as profissionais de educação que assim agem ainda encontram-se filiadas à ideologia da democracia racial, trazendo inculcado, inconscientemente, à crença de que “todos somos iguais e que a educação deve ser igual para todos”, pressuposto que requer também “tratamento igualitário”, reforçando o mito de que no Brasil não temos problemas, quanto às relações raciais, apesar dos esforços para que o campo da educação agilize a reeducação das relações étnico-raciais, conforme a legislação vigente. Ao mesmo tempo, a atitude das professoras me remete ao pensamento de Cardoso de Oliveira (2005, p. 25), ao empregar o conceito de “identidade alienada”, quando as minorias se percebem a partir do olhar do dominador. A escola é o *locus* privilegiado para que se efetive uma prática democrática que reverta situações de racismo e preconceito, sendo necessário quebrar o silêncio que as envolve.

Nesse primeiro grupo de professoras, a Professora nº 4, que exerce a função de Orientadora Educacional, relatou que conversou com a professora de História, forneceu-lhe alguns livros sobre a temática racial e solicitou que ela preparasse as atividades da “Semana da Consciência Negra”. Esta professora se uniu à colega de Português e de Artes e preparou um lindo evento, envolvendo os alunos do 6º ao 9º ano, realizando uma “Hora Cívica”,

durante o turno da tarde. Foi uma atividade envolvente e tanto alunos, quanto professoras gostaram muito. Por sua vez, a Professora nº 1, Supervisora Escolar no turno da manhã, constituído dos alunos que frequentam do 1º ao 5º ano, relatou que as professoras trabalharam mais em nível de sala de aula com leituras, questionamentos e oralidade.

Pelos relatos efetuados percebo que, pelo fato de se perceberem negras e conscientes de seu pertencimento étnico, as professoras se movem com facilidade ao se depararem com situações envolvendo a temática racial, apesar de apresentarem resistência para sistematizarem esta temática, como conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. Ao trabalhar com a lenda do Saci, conta a Professora nº 3, deparou-se com uma menina que não queria pintar o rosto do Saci. A professora, com propriedade, conversa com a aluna:

Eu me lembro de um fato até engraçado (...) Eu tava trabalhando folclore, e a lenda do Saci. E aí dei, aliás, pedi que as crianças desenhassem. Conteí a história, tudo. E eles tinham que fazer um desenho, né. Aí, todo mundo começou a desenhar o seu saci, e a pintar. Aí veio uma menina, me mostrar o desenho dela: pintou o saci, o capuz vermelho, o cachimbo, tudo. Todo ele pretinho, mas o rostinho dele, era marronzinho bem clarinho. Ela se negou até o último em pintar ele, né. Eu disse, “mas o Saci é negro, tem que pintar de preto”! E ela relutou pra pintar aquele saci de preto. Professora nº 3.

Esta mesma professora conta sobre a dificuldade demonstrada pelos alunos em empregarem a terminologia adequada, ao desejarem se referir a uma pessoa, usando a categoria etnia:

Se referir a pessoa que tá longe, querer identificar uma pessoa, não é errado, tu querer usar a etnia dela pra caracterizar. Como é que eu digo assim, (oh), ah eu vi um senhor tal, de calça jeans, camiseta branca. Tá, mas tinha uns quantos de calça jeans e camiseta branca. Ah, ele era um senhor branco, cabelo loiro, olhos azuis. E se esta pessoa que tava de jeans, camiseta branca for uma pessoa negra, aí tu vai ficar enrolando, enrolando, pra não dizer que ele era de descendência afro, negro. Tudo vai da palavra. De como tu coloca, de como tu te expressa, né. Então na sala de aula, quando surge questões assim, aí eu costumo avaliar, não é, o peso da palavra, e já corrijo eles nesse sentido, né. Que a gente tem que ter a consciência de, se está caracterizando a pessoa, como é que está usando a palavra. No momento em que eu me dirijo com respeito, né, tudo tem a ver com a palavra e uma questão de interpretação. Que a gente tem que estar bem atento pra isso!

Toda vez que surge uma situação de conflito, as professoras usam do recurso da conversa, enfatizando que nas relações deve prevalecer o respeito, salientando, porém, que estes episódios são raros:

É, uma conversa, quando acontece alguma coisa, a gente dá exemplos, a gente conversa e diz que discriminar é crime, que eles podem ser processados, quando

acontece assim, mas é raro acontecer. (...). Por bobagens, assim, momentâneo, mas depois tudo passa. Professora nº 2.

Sim, a gente sempre procura né, a partir do momento que surge alguma situação, né, real, e a partir daquela situação eu costumo a trabalhar com eles a questão do respeito, da convivência, e sempre trabalhando neles, assim, independente da cor, eu trabalho o caráter. Eu mostro pra eles que não é a cor que vai fazer dele um homem bom ou um homem ruim. A cor não interfere. O que interfere é o caráter. Então, quando acontece uma situação assim, prática na sala de aula ou fora, né, a gente sempre costuma trabalhar o caráter da pessoa. Claro que nós temos assim grandes heróis, né, da nossa etnia, e mas assim, né, eu não gosto de frisar muito, não costumo frisar muito isso neles, porque eles têm que ver assim que eles podem ser um homem de bem, vão estudar, eles vão mostrar o que eles são, usando a inteligência, o seu caráter e os princípios, não aquela coisa carregando pro lado da cor. Professora nº 3.

À noção de respeito subentende-se o conceito de reconhecimento. Quando a professora solicita que o aluno respeite o colega, intrinsecamente ela está solicitando que ele reconheça no outro a sua dimensão social, pois o outro é “uma pessoa” - por isso eu o respeito, e conseqüentemente passo a ter por ele obrigações (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005, p. 15).

A segunda situação se refere ao grupo de professoras que além de se reconhecerem negras, apresentam uma postura política coerente com seu pertencimento racial, postura essa resultante do seu próprio processo de construção identitário.

A Professora nº 5 lembra de ter participado de uma formação, ainda quando era aluna do Curso de Magistério Ensino Médio, quando a equipe da 8ª CRE ministrou oficinas de como trabalhar com a questão racial em sala de aula. Foi seu primeiro contato, quando ela começa a relacionar o saber dado na escola com o conhecimento adquirido na vida, no MN:

Bem, foi bem legal, aquilo ali. E daí, claro, eu tinha uma formação, porque até então, a gente sempre participou de um clube lá na cidade, que é o P. E a gente fazia parte tanto do grupo afro, quanto do grupo de dança gaúcha, e tinha uma questão do Movimento todo que os pais iam e a gente ia muito naquelas reuniões, naqueles encontros. Então acho que aquilo ali, era uma bagagem que eu tinha, mas que tava ali adormecida. E talvez ali, com aquele trabalho mostrando que tu podias trabalhar estas questões também em sala de aula, talvez eu tivesse começado a me ligar: que algumas coisas que eu sabia podiam ser aplicadas. Foi bem interessante. A gente fez oficina de dança, oficina de pintura. Não sei se foi uns dois, três dias, aquilo. Foi uma coisa que me marcou bastante. Mas depois, entretanto no meu Estágio, não apliquei nada de nada. Estágio de magistério: nada, de nada, assim. Foi aquela coisa assim, que tu ganha o conteúdo, bem formal, trabalha... Professora nº 5

Logo após esta formação, a professora realizou seu estágio curricular, diplomou-se como professora, ingressou no ensino superior, e aquele conhecimento ficou como se fosse em estado latente. Reconhece que, durante a faculdade, não houve estudos específicos sobre negritude, mas sente-se tocada com relação aos problemas sociais, em especial quanto às desigualdades. Ingressa no mercado de trabalho, através de nomeação, sendo destinada a

exercer suas funções em uma cidade da Quarta Colônia de imigração italiana, que apesar de ter uma população de maioria italiana, possui também uma vila pobre, constituída por famílias negras. O currículo escolar concentrava a temática italiana, a qual a professora desenvolveu sem maiores dificuldades, mas no mês de setembro, período em que normalmente se desenvolve conteúdo referente à “Semana Farroupilha”, a professora, sem saber o porquê, introduz o tema “Os lanceiros negros”. Até hoje, a professora relata que desenvolve esta temática e se pergunta em voz alta, o porquê disso. Ficou pensativa e teve um insight:

Ih, me lembrei agora, outra coisa que deve te influenciado, como eu fazia parte de um grupo de danças gaúchas e era prenda de faixa, a gente concorria. Uma vez eu fui concorrer à Prenda da IX Região e eu me lembro que daí eu fui estudar sobre os “lanceiros negros” e aí, eu fui ver que mais tarde, a gente pode trabalhar, aquelas coisas que ficam ali escondidinhas. Eu não sei te dizer da onde que essas coisas, da onde que surgiram isso. Essa questão de me envolver, porque hoje, em dia, eu sempre trabalho muito isso! Se é questão de história, se é geografia.

(...) E pros alunos, costumo assim falar muito da questão de que a gente tem que muda, a gente tem que luta, a gente tem que estuda. E não só por ser negro, não é, mas por ser pobre, ou porque tu tá numa situação de exclusão. E também falo muito sempre, é uma coisa, assim, que lá em S eu aprendi: das questões legais. Que daí tu não direcionas o teu discurso pro aluno negro, tu direciona pra todos e sempre deixa muito claro as questões legais: que racismo hoje em dia é cri..., sempre assim, eu aproveito: um aluno falou uma coisinha assim que não era, aproveito aquilo que ele disse pra gente fazê toda uma discussão, mas muitas vezes, errado ou não, não sei ..., às vezes eu pego meio que pesado, mas, às vezes, eu acho que precisa. Assim, tu dá uma chacoalhada, naqueles que não se dão em conta; principalmente com esses alunos maiores, assim, 5ª à 8ª Série. Eu também atuo com Ensino Religioso, aqui, agora. E em S eu tinha uma vice-direção, então, eu também tinha que de vez em quando, lá, a gente tinha até Ensino Médio, e às vezes a gente tem que fazer um discurso mais forte, assim. E pegar pelas questões legais, porque às vezes, as pessoas não aprendem pelo amor, vão pela dor.

(Falar sobre racismo) é sempre falo muito nisso. Mas daí eu costumo falar assim no geral. Falo na sala pra todo mundo, que todo mundo ouça e fique sabendo, não é, tanto pr'aquele que precisa procurar, quanto pr'aqueles que tem que se darem conta que tem coisas, assim, que tu vai ter que... Não é assim, sei lá. O que eu vou te dizer? Racismo... é uma questão que a pessoa ouviu, às vezes, a família, falando a vida inteira que aquele outro ser humano é menor, é menos e a pessoa, às vezes, não teve tempo pra parar ou pra pensar ou pra conviver... ou pra, não sei. Então...Hoje, em dia, acho que todo mundo tem que se dar conta de que pelo menos, assim se tu não vai te uma mudança interior, tem que pelo menos saber o que é legal e o que não é, e o risco que tu corre de falar certas coisas ou de ter certa ações. Isso eu acho muito importante, de que todo mundo saiba de seus direitos, seja lá qual for, todo mundo tem que saber e, infelizmente brigar por eles. Professora nº 5.

Ao procurar as causas de suas posturas, ela atribui que sua mudança foi forjada durante o período universitário:

Tinha professores que trabalhavam Paulo Freire. Então tinha professores que eram muito dessa linha. Outros trabalhavam muito com a educação libertária, são coisas que vão abrindo, não é. São outras leituras, Marx,... são outras coisas assim, que tu vai te dando conta de algumas coisas, acho que foi isso. A possibilidade de tu ler outras coisas, que tu vai te dando por conta da onde que tu está inserida. Eu mudei, realmente, eu posso dizer, eu cresci, foi aqui, foi quando eu cheguei na faculdade,

deixando de ter aquela consciência tão inocente, tu abre os olhos e te dá por conta de algumas coisas, eu acho que sim. Tu te dá por conta que tu pode sim, tu podes fazer a diferença. Acho que o professor pode fazer a diferença, a gente faz a diferença, acho que a gente pode fazer. Porque se eu tenho referências; se os professores foram as maiores referências da minha vida, porque eu não posso também ser para outros? Professora nº 5.

Através desse relato, percebo o quanto a professora busca mudanças e transformação social, ao realizar seu trabalho, além de ficar subliminarmente subentendido sua “paixão de ensinar”. Foi um relato que me emocionou.

Nos anos 1990, um debate muito comum entre os membros do MN dizia respeito à construção da identidade. Na época, costumávamos julgar, por exemplo, um companheiro que alisasse os cabelos ou que namorasse alguém que não fosse negro, de “não ter sua negritude bem resolvida” por não ter a coragem de se assumir como ele era. Mais tarde, começamos a pensar sobre o perigo do “embranquecimento” do indivíduo negro, como se isso ocorresse por osmose. Ao ouvir as professoras pesquisadas dizerem que “aqui não temos problemas de racismo”, ou que acima de tudo trabalha com a noção de “respeito” ou que “quando surge alguma situação, a gente trabalha”, vou percebendo a resistência dessas professoras cumprirem a Lei. Entendo que ao se autodeclarar negra, a pessoa já está evidenciando sua consciência, seu pertencimento racial. Faltava-me entender porque professoras afrodescendentes, conscientes de seu pertencimento racial, negavam a existência do racismo. Inferi que o diferencial estava na “militância”, uma vez que a professora que reconhecia a existência de racismo, e tinha uma prática pedagógica diferenciada, para combater esse racismo, era aquela que teve uma militância no MN, constatado por seus depoimentos. Encontrei em Ferreira (2000, p.63-84) e Silva (2011, p.1-16) uma argumentação teórica contemplando esse viés. Segundo ele, para a saúde psicológica, convém que cada indivíduo tenha um censo positivo de si, como membro de um grupo ao qual pertence, sem nenhuma concepção de superioridade ou de inferioridade. Nas pesquisas envolvendo a população afro-americana, em especial quanto aos aspectos etno-raciais⁵⁸, Ferreira (2000, 67-84) relata a proposta de um modelo de desenvolvimento da identidade negra, que passa por quatro estágios⁵⁹: submissão, impacto, militância e articulação.

O 1º estágio, denominado de *submissão*: é a fase em que o indivíduo absorve e se submete às crenças e aos valores da cultura branca, admiradas por ele, por serem as melhores,

⁵⁸ O termo “etno-racial” se refere tanto à especificidades biológicas, quanto culturais, religiosas, dentre outras (FERREIRA, 2000, p. 68).

⁵⁹ Estágios aqui entendidos como “momentos da vida em que o indivíduo expressa atitudes e concepções sobre si mesmo, sobre outras pessoas e sobre seu mundo, dentro do continuum de desenvolvimento da identidade” (Ferreira, 2000, p. 69).

as mais corretas ou superiores. O indivíduo introjeta os estereótipos de sua inferioridade racial, desvalorizando e negando sua identificação com o mundo negro, submetendo-se a um ideário branco, de tal forma que passa a rejeitar tudo que lembre o negro. Nesse estágio, pode acontecer que se submeta a tratamentos estéticos, aproximando-se o mais possível dos padrões de beleza brancos, ao mesmo tempo em que se isola do seu grupo de referência. Para ele, “as categorias “*raça*” e “*etnia*” são um problema de estigma desenvolvido pela discriminação racial” (FERREIRA, 2000, p. 71), sendo seu desejo destruir esse estigma. O estigma é entendido como uma “marca”, um “defeito” que a pessoa carrega, podendo ser ou não visível. No caso do indivíduo portador de *Síndrome de down*, de um idoso ou de uma pessoa negra, por exemplo, o portador carrega um estigma congênito, a marca é visível, não é possível escondê-la. Esses signos transmitem a informação social sobre a própria pessoa, por meio de sua corporalidade. Goffman (1978, p.53) diz que há signos que apenas confirmam a informação social que outros símbolos já davam a respeito do indivíduo; como exemplo o autor cita o uso da aliança na mão esquerda ou de distintivo na lapela, indicando a participação em algum clube de social. Há também símbolos que indicam uma “pretensão especial a prestígio, a honra ou posição de classe”, a estes, Goffman (1978, p. 53) chama de “símbolo de prestígio ou status”. Entre indivíduos negros, os sinais fenotípicos funcionam como “signos de estigma”, como a cor da pele, o cabelo crespo, o formato do nariz. Para fazer frente a esta situação, muitos indivíduos lançam mão de “*desidentificadores*”, como uma forma de anular aquele “signo de estigma”. Entre os negros, alguns “*desidentificadores*” empregados são o alisamento do cabelo, cirurgias plásticas de nariz, o emprego correto da língua materna, e o tratamento medicamentoso para alteração da cor da pele.

As questões raciais, para quem se encontra no *estágio de submissão*, estão desvinculadas da sua vida pessoal, sendo as conquistas individuais consideradas resultado do esforço pessoal. Também os problemas etno-raciais são explicados pelo prisma da “*culpabilidade da vítima*”, que se encontra em precárias condições sociais e econômicas por culpa de sua falta de inteligência e capacidade pessoal.

O 2º estágio, designado de *impacto*, é o momento em que o indivíduo não pode mais negar que sofre rejeição pelo mundo branco; mesmo tendo se aproximado dele, descobre que pertence a um outro grupo étnico-racial. É um momento de impacto, de tomada de consciência da discriminação e de busca de uma “nova identidade” racial. Nesse instante, abandona a identidade que exercia no estágio anterior e passa a reconhecer a importância das qualidades etno-raciais – é a fase que chamo de “se assumir”- o indivíduo passa a se ver, sentir-se e assumir-se como negro. O fato desencadeador para essa atitude pode ter sido uma

notícia de jornal, uma situação de violência sofrida, o testemunho de uma agressão sofrida por alguém, etc. “São situações absolutamente idiossincráticas que geralmente determinam uma sensação de despedaçamento da identidade. Conheci uma professora miscigenada, que somente passou a integrar grupos do MN, a partir do momento em que seu filho, estudante de medicina, passou por uma situação de limite. O rapaz encontrava-se com o professor e colegas atendendo pacientes do SUS, e ao se aproximar de um senhor branco, com aparência de bastante doente, este lhe disse que não permitiria que “mãos negras lhe tocassem, preferiria morrer”. Esse fato foi o estopim para que ela optasse por trabalhar com a questão racial. Ao ocorrer o “acordamento”, a pessoa até passa a agir como se existisse uma “*identidade negra*”. Nessa fase, ocorre a superação do estágio de “*submissão*”, começando a aparecer uma fase “Intermediária”, é quando “nasce” o *afrodescendente* ou a pessoa “*afrocentrada*”.

O 3º estágio, *militância*, é o momento “posterior ao conflito gerado pela percepção de seu pertencimento étnico-racial e a consequente rejeição vivenciada em função dessa descoberta”, explica Silva (2011, p.3). É uma fase que se caracteriza pelo processo de mudança na subjetividade do negro; de conversão, com as antigas visões e crenças dando lugar a uma nova estrutura pessoal, baseada agora, em valores etno-raciais de matrizes africanas; com autoestima e identidade positivadas (FERREIRA, 2000, p. 79). O indivíduo passa a fazer parte de organizações de combate ao racismo; pode inclusive optar pela religiosidade africana. É uma fase de mergulho na negritude e desenraizamento dos valores brancos.

O 4º e último estágio, chamado por Ferreira (2000, p. 83) de *articulação*, é o momento em que a pessoa passa a explorar suas raízes africanas, elegendo como seu grupo de referência, a população negra. O indivíduo passa a desenvolver uma atitude afrocentrada não estereotipada, com atitudes referentes à negritude, mais expansivas, menos defensivas, escreve Ferreira (2000, p. 83). Ao mesmo tempo em que firma parcerias com seus pares negros, estabelece relacionamentos com indivíduos de outras etnias, inclusive firmando parcerias para o desenvolvimento de projetos futuros.

Conforme o modelo apresentado por Ferreira (2000), as professoras entrevistadas encontram-se no estágio de submissão ou de impacto, sendo que a Professora nº 5 atingiu o estágio de articulação. Retornando aos objetivos que me levaram a esta pesquisa, no quinto objetivo específico, minha proposta era verificar a metodologia de trabalho adotada pelos agentes sociais da pesquisa, em seu fazer pedagógico, com relação à temática étnico-racial. Estava querendo averiguar como a professora desenvolvia isso em sala de aula, se havia uma rotina prévia, ou não.

As professoras classificadas por mim no primeiro grupo, trabalhando com alunos dos anos iniciais, disseram que usam como recurso a literatura infantil.

Inclusive um ano, nós trabalhamos com um livrinho “dela”, da Layla, né Lembra que a Beth, tava aqui e aquele livro passava de mão em mão, de turma em turma. Ah, é. A Turma da Layla. Professora nº 3.

É, na minha sala de aula a gente trabalhou a história do Zeca, um Herói Negro. Foi trabalhado, até porque a vida daquele menino é bastante semelhante, né, à vida de vários aqui, aquela história de luta. Então foi bastante interessante, muitos se identificaram ali com aquela situação, né. Pra eles foi bem próximo àquela realidade do Zeca com a vida deles. Foi bem interessante. Professora nº 3.

Esta forma de proposta, realizada em conjunto, além de envolver todos os alunos e professoras, facilita a avaliação, pois cada professora pode verificar com os alunos, o que foi realizado, o que poderia ser melhorado, em comparação com as demais turmas. As professoras dos anos iniciais dispõem na literatura infantil de uma ferramenta eficiente, de que poderão lançar mão, além de levar os alunos ao mundo da imaginação, eles poderão se imaginar como sendo um ou outro personagem, mudarem o final da história, alterarem a parte que menos gostaram ou criarem uma nova história.

A Professora de nº 5 forneceu um relato interessante sobre como atua junto aos seus alunos. A cada ano, as turmas variam, então a professora não pode se ater à mesma metodologia, mas costuma em primeiro lugar elencar os conteúdos, não só da temática racial, mas de temas buscando a inclusão.

Então, sempre procuro no português, escolher textos específicos ou livros que eu vou poder abordar, mas não só a questão racial, todo o tipo de inclusão. Assim, tento olha pra todos, mas daí depende de um ano pra outro; tem um ano, depende dos alunos que tu tens, ou tu foca mais para um lado, ou mais pra outro. E daí, às vezes, tu nota que o trabalho é mais difícil, tu tem que ir mais devagarinho, com as crianças. A gente já nota de cara assim se a criança tem uma consciência maior ou não. Professora nº 5.

A seguir, ela relata que todo ano, seja atuando na Educação Infantil ou da 1ª à 4ª Série, realiza o trabalho de “histórias de vida” dos alunos, relacionando, conforme o nível de entendimento do aluno com a trajetória histórica, além de apresentar um trabalho globalizado, lançando mão do desenho e pintura. Assim relata a professora:

Então quando é os pequenininhos, é eles se conhecerem, faço todo aquele trabalho, – e isso eu acho que foi do curso de Magistério, eu acho. É eles fazerem aquela representação deles, de como eles se veem, a gente escolhe algum livro para trabalhar, principalmente com os pequenos, na hora de pintar, não é. Vamos ver, que cor é a tua pele. A tua pele, qual lápis desses que fica mais ... aí tu sempre trabalha alguma história que tenha crianças, negras, brancas, gordinhas, magrinhas, com

cabelo...pra eles tentarem criar aquela autoimagem deles, mais positiva. E a gente se depara com um monte de coisa: com crianças que tu vê que é mais difícil, aí tu vê que vai ter um trabalho mais demorado. Outra turma, não, tu já vê que as crianças estão resolvidas, que eles se aceitam. A gente faz aquele trabalho: eles se desenham, eles desenham o colega, isso eu faço até com os grandes, não é; um desenha o outro, porque daí às vezes: como tu te vê e como o outro te vê. A gente compara, porque que o outro vê assim; eu trabalhei, assim, bem, muito interessante, que é quando a gente está montando a história de vida, tu monta a família: um dia eles desenham a família deles, do jeito que for, do tipo de compreensão que tem. Outro, a gente procura em revistas algumas pessoas que sejam parecidas, eles fazem aquela colagem da família, trabalha com a árvore genealógica deles. Daí, ih, a gente descobre um monte de coisas! Tem crianças assim, que descobrem coisas que não sabiam sobre a sua... Então sempre trabalho com a história de vida deles. Os maiores já podem ...escrevem. Professora nº 5.

Sobre o trabalho específico que realiza junto à 4ª Série, uma vez que há quatro anos ministra aulas para esta série, a professora relata que todo ano inicia com a temática histórias de vida, correlacionando com os conteúdos de história previstos no currículo escolar. A seguir, registro a metodologia adotada pela professora.

A gente faz a linha de tempo tanto deles, quanto da história. E como na 4ª Série dá pra trabalhar a questão da história, daí eu foco bastante a questão de contar realmente a história, tanto a do índio, mas daí tem que procurar outros livros, outras fontes, porque tu sabe, o livro didático não vai de dar embasamento pra isso. Mas os meus alunos, eu costumo trabalhar muito com eles. A questão bem atual, de como é que tá o índio, que era o dono de tudo, hoje; aonde é que ele tá? Tá ali no Calçadão vendendo, ... essas coisas assim, para eles terem essa noção. E a questão do negro, eu falo muito claramente, porque que ainda, a maioria das pessoas de origem ainda estão morando aqui. Eu trabalho muito com eles aqui, onde eles moram, pra eles tentar fazer aquela ligação. A gente trabalhou um texto bem interessante, que é “Todo o favelado é bandido”- que é de um aluno se queixando, dessa questão, dessa ligação que fazem com um que não presta – é da favela. Daí, aqui, eles demoraram um tempão pra se dar por conta que se eles não tem rede de esgoto, eles não tem calçamento, se não tem (...) se as ligações são todas clandestinas, onde eles estão ali? Todo **saem** bandido?(áudio incompreensível) Eles dizem, não professora, não é, mas tem bastante! Contam cada história, que eu vou te contá. Professora nº 5.

Em seu relato, destituído de qualquer pretensão, a professora traça um panorama da metodologia adotada: seleciona textos apropriados ao nível de compreensão da classe; utiliza o lápis de cor no trabalho de autoidentificação do aluno; parte sempre das histórias de vida dos próprios alunos, relacionando com o conteúdo da disciplina de História; realiza permanente análise de conjuntura, sobre a situação social do negro brasileiro, instigando os alunos a construírem seus projetos de vida.

Um outro ângulo sobre a temática de implementação da Lei que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira que me chamou atenção, foi que, na escola da região oeste, as professoras aguardam a reformulação do PPP para cumprirem o que determina a legislação:

Não, a gente já começou a trabalhar. Do 1º ao 9º ano. E vai intensificar mais ainda quando a gente reformular o Plano, agora, o Plano Político. Pra dar mais ênfase e começar a trabalhar todas as disciplinas. Professora nº 1.
Porque ainda tá meio em andamento. Professora nº 2.

Segundo as professoras, esse plano já previa a inclusão desses conteúdos, “ só que a gente não tava dando bastante ênfase. Agora, a gente vai reformular e vai trabalhar melhor essa parte. Pretendemos, informou a Professora nº 1, que é também Supervisora Escolar dos anos iniciais. O plano ainda não foi totalmente reformulado, estando previsto sua conclusão para o mês de maio de 2012. Sobre a realização da Semana da Consciência Negra, por lapso, ela não se efetivou:

Esse ano, eu não lembro da gente fazer. Eu acho que passou tão rápido. Esse não foi, mas nos outros anos a gente trabalhava uma série de atividades, aqui internamente, na escola. Esse ano, não sei, por que passou. Até eu que sempre dou ênfase, passou. Só recebi uns e-mails, aí eu me lembrei. Professora nº 1.
É. Não, esse ano. Mas nos anos anteriores...(Informante nº 2).
Especificamente, não! (Informante nº 4).

No ano de 2011, como já me anteriormente, houve uma atividade coletiva, envolvendo os alunos do 6º ao 9º ano: hora cívica, com apresentação de textos produzidos pelos alunos, músicas e danças. Os professores dos anos iniciais realizaram atividades em sala de aula. Já a escola da região realizou atividades de produção de textos, atividades culturais e de socialização dos alunos⁶⁰, com desfile de penteados afros, de indumentárias, concurso de a negra mais bonita, dança, música, *hip hop*, etc. Contudo, em virtude da carga horária da professoras informante, no último ano (2011), as atividades foram reduzidas, sem o envolvimento dos professores, como havia acontecido nos anos de 2009 e 2010.

Fazendo uma analogia com o processo de maturação neurológica de um bebê ao aprender a andar, a execução da legislação concernente à “reeducação das relações étnico-raciais” no Brasil, corresponde aos primeiros passos, titubeantes ainda, com séria resistência dos professores e omissão das autoridades federais, estaduais e municipais em cumprirem as disposições legais.

⁶⁰ Ver anexo V, p. 163-67.

5 CONCLUSÃO

A trajetória de mulheres negras professoras, aliada à aquisição do capital cultural, por meio da formação universitária, carrega o simbolismo da superação, da vitória, desde o momento em que elas decidiram seguir a carreira do magistério. A capacidade de resistência das famílias, que, mesmo desprovidas de capital econômico ou cultural, investiram na formação das filhas e a influência positiva de professoras e pessoas ligadas ao meio foram decisivas para que estas jovens concretizassem seus projetos de vida, não havendo, para tanto, barreiras de idade, de moradia ou de racismo.

O fato de quatro das entrevistadas afirmarem a inexistência de racismo na escola foi ilustrativo, pois, ao mesmo tempo, foram acionadas memórias da infância, em que a mãe recomendava sobre a necessidade de higiene pessoal e apresentação, sem parecerem relaxadas, numa alusão às futuras exigências do mundo adulto de portarem uma “boa aparência” ou ao estereótipo imputado aos negros de serem malcheirosos.

A consciência racial, detectada na autodeclaração das entrevistadas, coloca-as na categoria “negra”, pois nenhuma das entrevistadas se disse parda, ou qualquer outra forma de classificação, para se identificarem racialmente, no entanto não me foi possível observar como se deu o processo de construção das identidades individuais, exceto da Professora nº 5, que forneceu maiores informações.

Para identificar os fatores determinantes na construção da consciência racial, assumo o modelo de construção de identidade proposto por Ferreira (2000, 67-84) e entendo que as professoras encontram-se nos dois primeiros estágios: de *submissão* aos valores da cultura branca, daí sua resistência para desenvolverem um currículo sobre a história do negro, sobre seus feitos heróicos, e assim por diante, porque para elas, ainda que em nível inconsciente, o correto, o melhor, pertence à etnia branca. O estereótipo racial de inferioridade do negro foi tão forte que ainda prevalece o ideário branco. Contudo esta rejeição a tudo que diga respeito ao negro está sendo superada, o que se percebe quando a Professora nº 4 relatou ter conversado com a professora de História e emprestado algum material, para que ela pensasse o que fazer na “Semana da Consciência Negra”, tendo sido realizado um evento significativo. Esta atitude enquadra-se no segundo estágio, de *impacto*. Entendo que este momento é de deslocamento do

estágio inicial (de *submissão*) para o de *impacto*, quando a pessoa passa a reconhecer a existência de situações de discriminação, até há bem pouco tempo, naturalizadas. Atualmente, avalio que eventos como esses devem ser apoiados, o que havia deixado de fazer nos últimos anos, pois vinha me negando a participar destas atividades, por considerá-las pontuais, ocorrendo por ocasião da “Semana da Consciência Negra”. Hoje, estou revendo minha postura e, penso que, partindo delas, pode-se desencadear futuras atividades, por ser um momento em que os professores reconhecem a existência de racismo ou do tratamento diferenciado, em virtude da cor da pele, estando sensibilizadas e abertas a novas iniciativas. As atividades, com a participação de um maior número de alunos, servem como vitrine, para que esses alunos negros apresentem seus talentos, muitas vezes surpreendendo a todos, ao mesmo tempo em que revelam suas potencialidades. É a oportunidade de tocarem o atabaque ou cavaquinho, dançarem, jogarem capoeira, comporem suas músicas, mostrarem um pouco de sua religiosidade, e assim por diante. A partir dessas ações, as professoras evoluirão para os estágios subsequentes, efetivando propostas compatíveis ao estágio em que se encontram, como se percebe na fala da Professora nº 5 (*articulação*), quando diz aos alunos que todos “precisam mudar, precisam estudar, não só por serem negros, mas por serem pobres, ou porque vivem em uma situação de exclusão”. Para superar a exclusão, o povo negro precisa acessar a educação. Os negros encontram-se em situação de exclusão por falta de mobilidade social e só alcançarão esta mobilidade se adquirirem capital cultural e econômico, para tanto, precisam ter garantido acesso, permanência e sucesso na educação. A baixa escolaridade do povo negro, aliada ao “analfabetismo funcional”, isto é, limitações na leitura, interpretação e resolução de problemas, requerem que seja empreendida pelo Governo uma grande campanha nacional de volta às aulas, uma campanha tipo de “educação permanente”, para que possam oxigenar suas ideias, atualizar-se, retornando aos estudos, com possibilidades, inclusive, de ingresso em algum curso superior, haja vista, as facilidades de acesso aos diversos cursos superiores e de EAD criados nos últimos anos.

Ficou evidenciado a omissão dos Sistemas de Ensino (estadual ou municipal) no cumprimento da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena, ficando mais a cargo do compromisso militante do professor, que deverá providenciar atividades para marcar a data alusiva à consciência negra, sem que o currículo escolar contemple em seu programa as Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Federal de Educação. Uma outra evidência diz respeito à rotatividade dos gestores, estaduais ou municipais, que, em virtude do processo eleitoral, alternam-se no poder, não havendo continuidade na ação, parecendo haver um constante recomeçar. A competência em cobrar o cumprimento da legislação é do

Estado brasileiro; esse conteúdo deve fazer parte do currículo escolar e o professor deve desenvolvê-lo no decorrer do ano letivo, e não quando surgir alguma situação de racismo. Por outro lado, por razões históricas, os professores apresentam dificuldades para executarem a lei; cabe aos Sistemas de Ensino acompanhar sua execução, oferecendo aos professores os requisitos necessários para suprirem suas dificuldades, levando a bom termo a prática educacional, recorrendo, inclusive, ao apoio do MN.

Com relação às expectativas das professoras concernentes à profissão, confessaram as depoentes que os tempos mudaram e que o professor perdeu aquele status de importância que detinha antigamente, pois a relação professor-aluno mudou. A existência de capital cultural foi evidenciada através dos cursos realizados pelas professoras depoentes, a obtenção do diploma, além de outras formas de capital cultural, como acesso a livros, filmes, participação em grupos de dança oferecidos na escola e, até mesmo, a participação em um CTG, salientando que suas famílias não dispunham de capital cultural. Ao tentar relacionar como a consciência negra se refletia na prática docente, os resultados obtidos indicaram o estágio em que cada professora se encontrava na construção de sua identidade, conforme comentei no início destas considerações e no item 4.2. “Uma arena de disputas”. Quanto à metodologia adotada na sua prática pedagógica, com relação a temática racial, além do recurso da literatura infantil, a Professora nº 5 relatou de forma minuciosa no item anterior que inicia sempre com o tema gerador “Histórias de vida”, para depois os alunos construírem seus próprios projetos de vida, costuma listar os conteúdos, selecionando livros e textos, trabalhando integrado com artes, salientando o emprego do lápis de cor no trabalho de autoidentificação do aluno.

Ao concluir esta pesquisa que objetivou identificar os fatores predominantes na relação entre capital cultural e consciência racial, na escolha da profissão de professoras negras, reconheço suas limitações, confesso que, em nenhum momento, pretendemos esgotar o tema e esperando que novas pesquisas venham dar continuidade a este trabalho. Aproveito o ensejo para expressar uma opinião pessoal sobre o papel do MN no atual contexto por que passamos. As conquistas asseguradas ao povo negro nasceram das reivindicações determinantes do MN, como demonstrei em um capítulo específico desta pesquisa, porém avalio que o MN não pode tomar para si a responsabilidade de acompanhar a implementação da Lei sobre a reeducação das relações étnico-raciais, em virtude da própria extensão territorial do país, com vários estados, milhares de municípios e escolas e da limitação de pessoal. Ao que tudo indica, a proposta de apresentação de relatórios, contidas nas Diretrizes Curriculares, é o mais viável. Por outro lado, reconheço os esforços dos companheiros que

hoje, compõem os quadros institucionais, competindo a eles proporem ações que abranjam todo o território nacional, sem desconsiderarem as peculiaridades regionais e locais. Organismos internacionais, como a ONU, vem propondo eventos para marcar o combate ao racismo, como as conferências mundiais, as décadas das Nações Unidas e o Ano Internacional dos Afrodescendentes, por outro lado, internamente, o Governo Federal, através da SEPPIR e do MEC, vem promovendo campanhas como “Onde você esconde o seu racismo?”, ou “Igualdade Racial é pra Valer”, com a distribuição do “Selo da Educação para a Igualdade Racial”. Infelizmente, estas campanhas acontecem, mas não atingem a população brasileira como um todo, não são veiculadas nas redes de televisão, em horário nobre ou são muito breves e extemporâneas, com pouca participação de entidades, como foi, por exemplo, a outorga do “Selo da Educação” a 16 (dezesesseis) instituições que se destacaram pelo trabalho no combate ao racismo, em todo o país - um número irrisório.

Em vista dessas considerações, penso que, assim como as elites dominantes forjaram, difundiram e consolidaram a ideologia de inferioridade do negro e, depois, da democracia racial, está na hora da sociedade brasileira, aliada aos intelectuais orgânicos e demais lideranças do MN, além das pessoas simpatizantes da causa, construir e divulgar a ideologia da capacidade e de superação do elemento negro. Em virtude da vasta extensão territorial da nação brasileira, penso que devem ser privilegiadas, em todo o país, ações locais ou regionais sincronizadas. No caso do município de Santa Maria, considerando os equipamentos educacionais existentes: cursos superiores, escolas particulares, municipais e estaduais, o trabalho realizado pelo Museu Treze de Maio, os grupos culturais de capoeira, dança de rua, de *hip hop*, dança afro, como a Companhia Euwá Dandaras, as Casas de Culto Africano, as Escolas de Samba, os diversos sindicatos, a União das Associações Comunitárias, etc., que sejam criados fatos locais privilegiando a cultura afro-brasileira, como a música, o canto, a dança, a literatura, as artes plásticas, no formato de concursos de redações, de contos, de escultura, festival de músicas; exposições, etc., com a participação de professores e alunos da rede de ensino local, eventos sistemáticos, com a parceria de meios de comunicação social, que deem visibilidade à cultura negra. Ao mesmo tempo, em âmbito nacional, que os grandes expoentes, em especial, da música e da teledramaturgia, aproveitem os espaços que ocupem para difundir a cultura negra, num trabalho que surtirá efeitos em médio prazo. O que não poderemos mais pensar é que somente a educação, com a implementação da Lei 10.639/03 ou 11.645/08 resolvam a situação de racismo na escola e na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas. SP: Papyrus, 1997.

ADÃO, Jorge Manoel. *Práxis Educativa do Movimento Negro do Rio Grande do Sul*. In: **Revista Negro e Educação: Identidade Negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. 2003.

_____. **O negro e a educação. Movimento e política no estado do Rio Grande do Sul (1987-2001)**. Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2002.

ALBUQUERQUE, Wlamira R.; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador, Editora: CEAO, p. 190, 2006.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo: 1888-1988**. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano III, n. 24, maio. 2003.

BARTH, Frederik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: *Teorias da Etnicidade*. POUTIGNAT, Philippe et al. São Paulo: UNESP, 1998. P.187-227.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. In: *Revista Observatório Social*. Ano 2 no. 5, março 2004. p.29-31

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. Tradução de Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

_____. A procura de uma sociologia da prática. In: **Sociologia**. ORTIZ, Renato (Org.). São Paulo: Ática, 1983b.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 183-191.

_____. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 2008a.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 72-79.

_____. O capital social. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008b., p. 65-69

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.) **Saberes e fazeres: modos de interagir**. Fundação Roberto Marinho, p. 17- 79. 1a Edição, v. 3, p.17- 79. Rio de Janeiro, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Collecção das Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, Tomo 17, parte 2ª, Secção 12ª, p. 45 – 68.

_____. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. DOU de 23.11.1968 e retificado no DOU de 3.12.1968.

_____. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino e dá outras providências.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU de 23.12.1996

_____. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, DOU de 10.01.2003.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, DOU de 11.3.2008.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, DOU de 21.7.2010.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. A noção de fricção interétnica. In: **O índio e o mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964. p. 13-30

_____. Identidade, etnia e estrutura social. São Paulo, Pioneira, 1976.

_____. Etnicidade, reconhecimento e o mundo moral. **Anthropológicas**, ano 9, v. 16(2). P. 9-40. 2005.

CARDOSO, Edson Lopes. A Marcha está nas ruas, ninguém segura. In: **Jornal Irohín, Brasília**, ano X, nº 10, abr./mai. 2005, p. 4.

CARDOSO, Nádia. **Movimento Negro pós-70: a educação como arma contra o racismo**. Dissertação de Mestrado Instituto Steve Biko – Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior. Mestrado em Educação e Contemporaneidade . Universidade Estadual da Bahia, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. SECAD. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 11-18.

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. SECAD. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 65 -104.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

DAMATTA, Roberto. O ofício do Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues” in NUNES, Edison de O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

_____. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, pp. 100-122.

_____. Movimento negritude: uma breve reconstrução histórica. In: **Mediações: Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

_____. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90**. (UFRGS) Porto Alegre, v. 16, n. 30, p. 215-250, dez. 2009.

_____. O recinto sagrado: educação e anti-racismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, p. 963-994, 2009.

_____. **Uma História não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Ed. Senac, 2005.

_____. **A Nova Abolição: a imprensa negra paulista**. Estudos Afro- Asiáticos, Rio de Janeiro, v.26, p.89-122, 2004.

_____. **Os pérolas negras: a participação do negro na Revolução Constitucionalista de 1932**”; *Afro-Ásia*, 29/30 (2003), 199-245

_____. **Negros de alma branca?** A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930 *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, Ano 24, nº 3, 2002, pp. 563-599.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociedade**. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

EDUCAFRO. Os sete atos oficiais que marginalizaram a população negra. **Temas de Cidadania Educafro**. Rio de Janeiro, s.d.

ESCOBAR, Giane Vargas. **Clubes sociais negros:** lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial/por Giane Vargas Escobar; orientador Júlio Ricardo Quevedo dos Santos. Santa Maria, 2010.

FANON, Frantz. Os Condenados da terra. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edulbra, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora USP, 1965, v. 1.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

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

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.10, p. 58-78, jan/fev/mar/abr. 1999.

FRANÇA, Luiz Fernando. Desconstrução dos estereótipos negativos do negro em Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, e em O menino marrom, de Ziraldo. In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. Brasília, n. 31, jan./jun. 2008. p. 111-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITEG, Bárbara. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós piagetiano. In: Grossi, Esther Pillar e Bordin, Jussara (orgs). **Construtivismo Pós-piagetiano:** um novo paradigma sobre a aprendizagem. Petrópolis: Editora Vozes, p. 26-34, 1993.

FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1959. p. 166.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 13-41, 1978.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa** - SP, v. 29, n.1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 40-51, set/out/nov/dez. 2002.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista** : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GONZALEZ, Lélia. Lélia fala de Lélia. In: **Revista Estudos Feministas**.CIEC/ECO/UFRJ, n. 2, p. 383-386, 2º semestre. 1994.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 11005/97, atualizada pela LEI 12.443/2006, Art. 19, Art. 21 e 22 dispões sobre a convocação para regime especial de trabalho, denominado “convocação por horas-trabalho”.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

GROSSI, Esther Pillar. A natureza que se faz arte. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro. 12 jul. 2000. Caderno Opinião, p. 9.

GUBER, Rosana. **La Etnografia: método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Centauro, 2006.

HAMPÂTÊ BÁ, Amadou. A tradição viva In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. p. 167-212.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Texto para Discussão nº 807**. Rio de Janeiro. Ipea, 2001.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. In **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MALINOWSKI, B. Introdução: tema, método e objetivo desta pesquisa. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo, 1978, p. 17-34.

MARX, Karl . **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MOREIRA, Anália de Jesus. A cultura corporal e a Lei nº 10.639/03: um estudo sobre os impactos da Lei no ensino da Educação Física. Salvador, 2008. Dissertação apresentada ao PPPGE, UFBA – mestrado em educação

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita Ltda., 1994.

_____. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues(b). Professoras negras na Primeira República (21-67) In OLIVEIRA, Iolanda (coord.). **Relações Raciais e Educação: alguns determinantes**. Niterói, Intertexto, 1999.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Produção de sentidos e institucionalização de ideias sobre as mulheres negras. IN: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. (Org). **Cadernos PENESB** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Niterói, no. 8, dezembro 2006. p. 137-60.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: **Tanto preto quanto branco**. São Paulo: T A Queiroz, 1985. p. 67-93.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra: professora universitária: trajetória, conflitos e identidades**. BRASÍLIA: Líber Livro Editora, 2006.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PAIM, Senador Paulo. Projeto de Lei do Senado nº 39 de 2009. **Diário do Senado Federal**, 19/02/2009. Brasília-DF, Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal, 2009.

PARÉ, Marilene. O desenvolvimento da autoestima da criança negra. In: TRIUMPHO, Vera (Org.). **Rio Grande do Sul: Aspectos da negritude**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991. p. 29 -37.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72 – 77, 1988.

PAULA, Claudia Regina de. **Trajetórias de homens negros no magistério: experiências narradas**. Niterói, UFF- Centro de Estudos Sociais Aplicados; Escola de Serviço Social- Mestrado em Política Social, 2004.

PEIRANO, Mariza G.S. 1992. "A Favor da Etnografia". **Série Antropologia** 130, Brasília: Departamento de Antropologia/UnB, p. 1.20, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 3-15, 1989.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. Lei Municipal nº 4996/03 dispõe sobre a convocação de professores para cumprir Regime Suplementar de Trabalho (RST).

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O romper do silêncio**: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 11005/1997, atualizada pela LEI 12.443/2006. Institui o Fórum Estadual da Educação, cria o Fundo Especial da Educação, estabelece acréscimo emergencial e dá outras providências. In: <http://www.al.rs.gov.br/legiscom>

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil: classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.3, p. 58-65, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. BAZILLI, Chirley e SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 93-101.

SANTA MARIA. Lei Municipal nº 4996 de 22/09/2003 Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Santa Maria, institui o respectivo Plano de Carreira e dá outras providências.

SANTANA, Marise de. O legado ancestral africano na diáspora e na formação docente: currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2006.

SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). **Anais de seminários regionais, preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, Joel Rufino dos. A inserção do negro e seus dilemas. **Parcerias Estratégicas**, n.6, p.110-154, março 1999.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org). **As Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília/Ministério da Educação/UNESCO. 2007.

SANTOS, Tereza. **Trajetórias de professores universitários negros: a voz e a vida dos que trilham**. Cuiabá: Ed. EFMT, 2007.

SARTRE, Jean Paul. **Reflexões sobre o racismo**. São Paulo: Difusão européia do livro, 1965.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SEYFERTH, Giralda. **Imigração e identidade étnica**. IN: Imigração e cultura no Brasil. Brasília: Edunb, 1990. p.78-95.

_____. Palestra ministrada no Curso Pensamento Social Brasileiro. Santa Maria, PPGCSociais, 2011.

SILVA, Ana Estela Codato. Organização do processo de trabalho em bibliotecas. In: **Anais do Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias**, 11., 2000. Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 2000.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. Org. **Superando racismo na escola**. 2ª edição revisada. -[Brasília]: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, Cármen A. Duarte , BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia e SILVA, Luciana A. Duarte. De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas. SP: Papyrus, 1997. p. 27-46.

SILVA, Marcos Rodrigues. Comunidades afro-americanas: atualidades históricas. In: FONSECA, Dagoberto José, et al. **Comunidade Negra: desafios atuais e perspectivas**. São Paulo, ATABAQUE, 1995. p.29-43

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Política de reparações. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. DF. MEC/SEPPPIR. 2005. p. 11 a 13.

SILVEIRA, Oliveira .Vinte de Novembro: história e conteúdo. In: **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Brasília, INEP/MEC, 2003, p. 21-42

_____. O muro. In **ANTOLOGIA CONTEMPORÂNEA DA POESIA NEGRA BRASILEIRA**. COLIMA, Paulo (Org). São Paulo, Global Editora, 1982.

_____. **Roteiro dos Tantãs**. Porto Alegre: Edição do Autor, 1981.

SOUZA, Irene Sales de Visão do professor sobre o fracasso, evasão escolar e preconceito étnico no sistema escolar, **Caderno de Educação**, UNESP, Franca, SP, n. 2, p. 161-177, 1988.

TEIXEIRA, Moema de Poli. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. IN: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet: Niterói, RJ: EDUFF, 2006. p. 13-54.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Vol 1 A árvore da liberdade.

THOMPSON, Paul. A transmissão cultural de gerações dentro da família: uma abordagem centrada em história de vida. In: **Anuário Antropológico**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1983. p. 9-19.

TODOROV, Tzevetan. **Nós e os outros: a reflexão sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.13, n.39, p. 502-516. 2008.

Textos on-line

ADÃO, Jorge Manoel. **Políticas Públicas em Educação de Negros: conquistas e reivindicações do Movimento Negro Gaúcho (1970 a 2000)**. Disponível em <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/168-of7a-st3.pdf>> Acesso em 07/04/2011

Agentes de Pastoral Negros- APN's:
Objetivos<<https://sites.google.com/site/agentesdepastoralnegros/objetivos>> Acesso em 05/08/2011

BANTON, Michael. **Eliminating Racial Discrimination** Author(s): Michael Banton Source: Anthropology Today, Vol. 3, No. 4 (Aug., 1987), pp. 3-4 Published by: Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3033213> .Accessed: 25/04/2011 20:58

CARKHUFF, Robert. **Current Nursing Helping and Human Relations Theory**. http://currentnursing.com/nursing_theory/helping_human_relationships_theory.html Accessed: 12/08/ 2011.

Convenções Internacionais de Direitos Humanos – Parte I - Módulo I - Direitos Humanos: **Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965)**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/1/prt1.htm> Acesso em: 03/07/2011.

DIEGUES, Carla. **O que é classe social**.

In:<<http://www.sinproprp.org.br/clipping/2008/081.htm>> Acesso em 09/05/2011

FRANÇA, Edson. Movimento negro se divide na condução da Marcha Zumbi + 10. In: **Boletim Marcha Zumbi + 10**. Informes em Seg, 26 de Set de 2005 12:49.[Internet] Disponível em: Informes <http://br.groups.yahoo.com/group/forum20denovembro/message/1327> Acesso em 03/07/2011.

HERNANDEZ, Matheus de Carvalho: **II Conferência Mundial para os Direitos Humanos de Viena/1993**: dissensos e consensos. Marília, UNESP, 2007. Trabalho de conclusão do curso de Relações Internacionais da UNESP. [Internet]: Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/monografias/a_pdf/monografia_c_viena_matheus_hernandez.pdf

MARCHA ZUMBI + 10. forum20denovembro] Re: [mulheresnegras] Boletim Marcha Zumbi + 10 **Disponível em**: Informes <http://br.groups.yahoo.com/group/forum20denovembro/message/1327>Acesso em: 20/06/2011.

IPEA, nº 13. **Boletim de Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. Brasília, 2007. http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/BPS_13_completo_13.pdf

IPEA, nº 18. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. Brasília, 2010. http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_18_cap_09.pdf

LIMA, Lisete Pereira Alves de. Professores da educação básica de origem africana negra em Maringá.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006. **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100025&lng=en&nrm=abn>. Access on: 28 July. 2011.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estud. av.*[online]. 2004, vol.18, n.50, pp. 209-224. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>.

NOTÍCIAS de 13/11: **Estimular educação eugênica é inconstitucional**, diz TJ http://www.conjur.com.br/2007-nov-13/educacao_eugenica_inconstitucional_tj_gaicho

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e suas consequências para os professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.11, p. 37-54, jul.-dez./2002 disponível In: <http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf> Acessado em 14/01/2012.

PAULA, Bruna Vieira de. <http://mundorama.net/2010/01/18/a-conferencia-de-revisao-de-durban-contra-o-racismo-a-discriminacao-racial-a-xenofobia-e-as-formas-correlatas-de-intolerancia-de-2009-e-o-brasil-por-bruna-vieira-de-paula/>

PREFEITURA MUNICIPAL/ Site oficial da SMed <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/101-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb>

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2008, vol.16, n.3, pp. 987-1004. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300017>.

RODRIGUES, João Carlos. **Poeta explica por que comemorar Dia da Consciência Negra em 20 de novembro**. Repórter da Agência Brasil. Bahia, 2008. <http://www.sintsefba.org.br/conteudo.php?ID=170>

SILVA, Claudilene. **PROFESSORAS NEGRAS:** Construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. In: 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011, Natal - Rio Grande do Norte. 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011. www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT21/GT21

WILLEMS, Emílio. Racial Attitudes in Brazil Author (s): Emílio Willems Souce: The American Journal of Sociology, Vol. 54, No. 5 (Mar., 1949), pp. 402-408 Published by: The University of Chicago Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2771158>. Accessed: 25/04/2011 20:57

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. Etnicidade e escola. Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero. Santa Maria, CE/UFSM, 2007.
www.ufsm.br/naees/Artigos/Conf2_Mcat.pdf

AXENOS

ANEXO I

SELO DA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL



A SEPPPIR, juntamente com outros órgãos parceiros, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação elaborou o projeto “Selo da Educação para a Igualdade Racial” com objetivo de premiar secretarias e estabelecimentos de ensino que desenvolvam atividade que se distingam na implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e consonância com a Lei 10.639/03 e com o Estatuto da Igualdade Racial. No “Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial”, o selo foi entregue, pela primeira vez, a 16 instituições selecionadas, as quais receberam certificados e kits com livros e materiais didáticos versando sobre a temática.

Conforme descrição do leiaute do selo, encontrado na página da SEPPPIR, o mesmo se reporta à tradição da nação *Ashanti*, sendo composto por “*adinkra Ananse Ntontan*”, e representa sabedoria e criatividade.

ANEXO II



Cartaz da Campanha “Igualdade Racial é pra Valer”

Em virtude de 2011 ter sido decretado pela ONU como “Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes”, em 21 de março de 2011, a SEPPIR lançou a Campanha “Igualdade Racial é pra Valer”.

ANEXO III

MODELO DE FORMULÁRIO DE ENTREVISTA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
ORIENTADORA: Dr^a MARIA CATARINA CHITOLINA ZANINI
MESTRANDA: MARIA RITA PY DUTRA

PROJETO DE PESQUISA: Rompendo Barreiras: a relação entre o capital cultural e a consciência racial de professoras negras

FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ **Nº**
DO ENTREVISTADO: _____
NATURALIDADE: _____
IDADE: _____
ESTADO CIVIL _____
ESCOLA EM QUE TRABALHA _____
ENDEREÇO _____
e-mail: _____
TELEFONE: _____

I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA DEPOENTE:**1. PERTENCIMENTO RACIAL:**

- branco
 preta
 parda
 amarela
 indígena

2. ANO OU SÉRIE EM QUE ATUA:

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º ano | <input type="checkbox"/> 1ª série |
| <input type="checkbox"/> 2º ano | <input type="checkbox"/> 2ª série |
| <input type="checkbox"/> 3º ano | <input type="checkbox"/> 3ª série |
| <input type="checkbox"/> 4º ano | <input type="checkbox"/> 4ª série |
| <input type="checkbox"/> 5º ano | |

3. TEMPO DE EXERCÍCIO DA PROFISSÃO:

- de Zero a 5 anos
 de 5 anos e 1 mês a 10 anos
 de 10 anos e 1 mês a 15 anos
 de 15 anos e 1 mês a 20 anos
 de 20 anos e 1 mês a 25 anos

- de 25 anos e 1 mês a 30 anos
 mais de 30 anos

4. FORMA DE INGRESSO NA FUNÇÃO DOCENTE:

- concurso público
 apresentação de currículo
 convite
 contrato temporário
 Outra. Qual? _____

5. FUNÇÕES DESEMPENHADAS:

- Regência de classe
 Supervisão Pedagógica. Período: _____
 Orientação Escolar. Período: _____
 Direção. Período: _____
 Bibliotecária. Período: _____
 Merenda Escolar. Período: _____

II. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Realizou seus estudos em Instituição:

	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Graduação	Pós-graduação
Pública				
Privada				

2. Teve ou tem bolsa:

	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Graduação	Pós-graduação
<input type="checkbox"/> Sim				
<input type="checkbox"/> Não				

3. FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO:

	Concluído	Em andamento
<input type="checkbox"/> Escola Normal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Magistério	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outro: Qual?		

4. GRADUAÇÃO:

Graduação	Concluída	Em Andamento
Licenciatura em Português	()	()
Licenciatura em Matemática	()	()
Licenciatura em Geografia	()	()
Licenciatura em História	()	()
Licenciatura em Educação Artística	()	()
Licenciatura em Educação Física	()	()
Licenciatura em Pedagogia:	()	()
Séries Iniciais	()	()
Educação Especial	()	()
Educação Infantil	()	()
Outras: Qual?	()	()

Caso tenha realizado algum curso de graduação, em que ano concluiu? _____

5. PÓS-GRADUAÇÃO: _____

Pós-Graduação	Concluída	Em Andamento
() Especialização	()	()
() Mestrado	()	()
() Doutorado	()	()
() Pós-Doutorado	()	()
() Livre docência	()	()

Caso tenha realizado algum curso de pós-graduação, em que ano concluiu? _____

III. ESCOLARIDADE DOS PAIS:**1. Escolaridade do pai:**

- () Não alfabetizado
 () Alfabetizado
 () Estudou até a 4ª série
 () Ensino Fundamental Incompleto
 () Ensino Fundamental Completo
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Técnico Incompleto Qual? _____
 () Ensino Técnico Completo. Qual? _____
 () Graduação. Qual curso? _____
 () Pós-graduação. Qual curso? _____

2. Escolaridade da mãe:

- () Não alfabetizada
 () Alfabetizada
 () Estudou até a 4ª série

- Ensino Fundamental Incompleto
 Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo
 Ensino Técnico Incompleto Qual? _____
 Ensino Técnico Completo. Qual? _____
 Graduação. Qual curso? _____
 Pós-graduação. Qual curso? _____

IV. CONSCIÊNCIA RACIAL:

Você já atuou no Movimento Negro?

- Sim
 Não

De que forma foi sua atuação? _____

Assinale os grupos que você dialoga ou pertence atualmente (é possível assinalar mais de uma alternativa).

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Dança afro | <input type="checkbox"/> Museu Treze de Maio |
| <input type="checkbox"/> Capoeira | <input type="checkbox"/> Culto de Matriz Africana |
| <input type="checkbox"/> Teatro | <input type="checkbox"/> Escola de Samba |
| <input type="checkbox"/> Dança de Rua | <input type="checkbox"/> Movimento Negro |
| <input type="checkbox"/> Canto | <input type="checkbox"/> Coletivo de Educadores Negros |
- Outros. Quais?

V. Você tem domínio de alguma língua estrangeira?

- Sim
 Não

Caso positivo, assinale o nível de domínio:

	Compreende	Fala	Escreve
Francês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual?			

VI. EXPECTATIVAS QUANTO A PROFISSÃO E A TEMÁTICA ETNICORRACIAL

1. O que lhe levou a escolher a profissão do magistério?

- vocação
 por gostar
 por sempre sonhar ser professor (a)
 por influência do pai
 por influência da mãe
 por influência de familiares
 para subir na vida

- () para garantir um emprego e salário
() Outras. Quais?

2. Você tem filhos (as)?

- () Sim
() Não

3. Onde seu filho estuda? _____

4. Caso tenha, você aprova seu filho (a) ser professor (a)?
Por quê? _____

5. O que você desejaria que seu filho cursasse (ou se formasse)?

6. Qual profissão sonhada para as filhas?

7. E para os filhos?

Fonte de Renda:

6. Você tem um companheiro (a) com o qual divide a manutenção da família?

- () Sim
() Não

7. Qual a profissão do (a) companheiro (a)? _____

8. A renda dele(a) é a principal na família?

- () Sim
() Não

Racismo:

9. Durante sua experiência docente, em algum momento você foi vítima de racismo?

- () Sim
() Não

Descreva:

10. Qual a frequência desses episódios?

- () nunca aconteceram
() raramente
() sempre acontecem

11. Durante sua experiência docente, em algum momento você testemunhou alguma situação de racismo envolvendo alunos, professores ou funcionários?

- () Sim
() Não

Descreva:

12. Qual a frequência desses episódios?

- () nunca aconteceram

- raramente
- sempre acontecem

13. No caso de ocorrência de discurso racista, você procurou intervir?

- Sim
- Não

Caso a resposta seja positiva, de que forma? Por quê?

ANEXO IV

ENTREVISTA

Eu gostaria assim que você se apresentasse: tempo de magistério, a turma em que tu atua, as tuas expectativas ao decidir sobre a carreira do magistério

Como foi sua vida escolar. Estou querendo descobrir porque algumas mulheres negras decidem ser professoras

Como foi a sua formação, que cursos realizou para atuar como professora?

E como é sua atuação no Movimento Negro?

Durante o curso do magistério, em algum momento foi falado em como lidar com questões de negritude ou racismo?

Na sua prática em sala de aula, você adota alguma rotina, alguma metodologia específica, com o propósito de trabalhar com os alunos as questões de racismo?

Na época em que estudava, você vivenciou alguma situação de racismo, de discriminação entre os alunos ou entre os professores, de se chamarem de apelido, ou de coisa parecida?

Em que momento você decidiu ser professora. Quais as motivações que lhe levaram a escolher a profissão de professora? E como foi esse início de carreira?

Que expectativas você tinha no início de carreira e hoje, elas mudaram, ou continuam as mesmas?

Na época de sua formação escolar, houve algum fato marcante relacionado com a questão racial?

Em algum momento, vocês se depararam com alguma situação em relação aos pais de alunos questionarem em virtude de tua etnia?

Como você atua em relação a atos de discriminação ou racismo, em sala de aula, ou na escola?

Você está trabalhando com o ensino da história e da cultura indígena e negra em sala de aula, ou na escola? E a Semana da “Consciência Negra” é realizada em sua escola?

Como você pensa que se poderia trabalhar essas questões em sala de aula?

ANEXO V

SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Evento realizado na escola da região leste, no mês de novembro de 2010



Figura 1- Desfile de alunos caracterizados com roupas africanas
Foto: I.C., 2010



Figura 2- Desfile de aluno caracterizado com roupas africanas
Foto: I.C., 2010



Figura 3- Desfile de aluno caracterizado com roupas africanas
Foto: I.C., 2010



Figura 4- Desfile de aluna caracterizada com roupas africanas
Foto: I.C., 2010



Figura 5: Alunos prontos para o desfile
Foto: I.C., 2010.



Figura 6: Grupo de Percussão da escola.
Foto I.C., 2010.



Figura 7: Apresentação do grupo de percussão
Foto: I.C., 2010



Figura 7: Apresentação de Capoeira
Foto: I.C., 2010.



Figura 8: Trabalhando a Identidade - Você sabe onde estou?
Foto: I.C., 2010



Figura 9: Brincadeira
Foto I.C., 2010

ANEXO VI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa “Rompendo Barreiras: a relação entre capital cultural e consciência racial” de Professoras Negras que atuam nos anos iniciais de ensino, em Santa Maria tem como objetivo geral identificar fatores que influenciaram na construção do capital cultural e consciência racial para a escolha da profissão dessas mulheres negras. Os objetivos específicos foram identificar as expectativas das professoras com relação a sua profissão; identificar as evidências de consciência racial entre as professoras entrevistadas; relacionar as evidências do capital cultural entre as professoras pesquisadas; relacionar como a consciência negra das professoras se reflete em sua prática docente e, por fim, verificar a metodologia de trabalho adotada pelos agentes sociais da pesquisa, em seu fazer pedagógico, com relação à temática étnico-racial.

Sua participação na pesquisa será através de preenchimento de um formulário de entrevista, participação em grupo focal e relato gravado de sua história de vida. A pesquisadora também realizará observação participante, em seu local de trabalho, colhendo informações sobre como se dá o “processo de trabalho” dos professores pesquisados.

Sua participação nesta pesquisa não oferece nenhum risco para o participante e os benefícios relacionados com a sua participação serão de oferecer informações que poderão ser utilizadas no aprimoramento da relação professor → aluno, contribuindo para a melhoria desta relação com crianças negras.

Ao serem divulgados os dados, asseguramos a confidencialidade dos mesmos, bem como a manutenção da privacidade dos professores pesquisados. Cada participante será denominado de “*professora*”, recebendo um número (*Professora nº 1, Professora nº 2*, e assim por diante).

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria, situada no seguinte endereço: Endereço: Avenida Roraima, n.º 1000 - Campus Universitário – Telefones: Fone: (055) 3220 - 8622 FAX: (055) 3220 - 8622 - Faixa de Camobi, Km 9, Prédio 74 – CCSH no Campus - 2.º andar, sala 2205, CEP 97105-900, Camobi – Santa Maria, RS.

A pesquisadora assume o compromisso de manter o professor pesquisado informado sobre o andamento da pesquisa, comunicando-lhe os resultados finais. Caso o professor pesquisado manifestar a vontade de que algumas informações não sejam divulgadas, a pesquisadora atenderá sua vontade.

Ass. da pesquisadora

Santa Maria, _____ de _____ de _____

ANEXO VII

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, portador(a)
do Documento de Identidade nº _____, residente à rua

_____ concordo em participar voluntariamente da
pesquisa “Rompendo Barreiras: relação entre capital cultural e consciência racial”,
envolvendo professoras que atuam na rede de ensino do município de Santa Maria/RS.

Assinatura da Professora

Santa Maria, _____ de _____ de _____

ANEXO VIII

Algumas sugestões de literatura infanto-juvenil:

Luiz Fernando de França separou algumas obras de literatura infanto-juvenil em quatro linhas temáticas:

1ª) Livros que tratam do universo da cultura africana e afro-brasileira:

DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

CHAIB, Lúcia e RODRIGUES, Elizabeth. *Ogum: o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

BORGES, Rogério. **Sílvio Silvério: o grande caçador**. São Paulo: FTD, s/d.

PRANDI, Reginaldo. **Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira**. São Paulo: Cosac & Naify, s/d.

_____. **Ifá, o Adivinho**. São Paulo. Cia das Letrinhas, 2002.

_____. **Xangô, o Trovão**. São Paulo. Cia das Letrinhas, 2003.

_____. **Oxumaré, o Arco-Íris**. São Paulo. Cia das Letrinhas, 2005.

BARBOSA, Rogério Andrade. **O filho do vento**. São Paulo: DCL, 2001.

_____. **A tatuagem**. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

_____. **Coleção Bichos da África (1, 2, 3, 4)**. São Paulo: Editora Melhoramento, s/d.

_____. **Sundjata: o príncipe Leão**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1995.

_____. **Histórias africanas para contar e recontar**. São Paulo: Editora do Brasil, s/d.

_____. **Duula, a Mulher Canibal**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1999.

BRAZ, Júlio Emílio e DANSA, Salmo. **Lendas Negras**. São Paulo: FTD, 2001.

CASTANHA, Marilda. **Agbalá: um lugar continente**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

EISNER, Will. **Sundjata o leão do Mali**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Do outro lado tem segredos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SANTOS, Joel Rufino. **Dudu Calunga**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Zumbi**. São Paulo: Ática, 1985. (Col. Biografia)

_____. **Gosto de África: histórias de lá e daqui**. São Paulo: Global, 2001.

_____. **O Presente de Ossanha**. São Paulo: Global, 2006.

ALMEIDA, Gercilda. **Bruna e a Galinha D'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, s/d.

PIRES, Heloísa. **Histórias da Preta**. São Paulo: Cia das Letrinhas, s/d.

2) Livros que tratam do preconceito racial :

CARRASCO, Walcyr. **Irmão negro**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1994.

PINSKY, Mirna. **Nó na Garganta**. São Paulo: Atual, 1991

BEVILÁQUA, Beto. **Um botão negro, outro branco**. São Paulo: DCL, 2009.

Nicolelis, Giselda Laporta. **Um sinal de esperança**. São Paulo: Editora Modera, s/d.

_____. **Da cor da azeviche**. São Paulo: Editora Modera, s/d.

Braz, Júlio Emílio. **Felicidade não tem cor**. São Paulo: Editora Modera, s/d

REBELO, Marques. **O galinho Preto**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d.

AIBÊ, Bernardo. **A Ovelha Negra**. São Paulo: Mercury, 2003.

FILHO, José Rezende e BRASIL, Assis. **Tonico e Carniça**. São Paulo: Ática: Coleção Vagalume, s/d.

GALDINO, Luiz. **Saudade da Vila**. São Paulo: Editora Moderna, s/d.

BLOCH, Pedro. **Dito, o Negrinho da Flauta**. BLOCH, Pedro. Dito, o negrinho da flauta.

3) Livros que tratam da escravidão:

ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. São Paulo: Salamandra, s/d.

BERGER, Milton. **O Rei Guerreiro**. São Paulo: DCL, 1999.

_____. **Zequinha: o Estudioso**. São Paulo: DCL, 1999.

JOSÉ, Ganymédes. **A História do Galo Marquês**. São Paulo: Editora Moderna, 1982.

SANTOS, Joel Rufino. **A botija de ouro**. São Paulo: Ática, s/d.

MACHADO, Ana Maria. **Do Outro Mundo**. São Paulo: Ática, s/d.

SALDANHA, Paula. **Quilombo do Frechal**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BORGES, Rogério. **O Negrinho Ganga Zumba**. São Paulo: Editora do Brasil, 1988.

DEMARQUET, Sônia. **Em busca da Liberdade**. Minas Gerais: Editora Vigília, 1998.

4) Livros que tratam da identidade negra e a diversidade cultural do País:

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita de Laço de Fita**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

ZIRALDO. **Menino Marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

MACEDO, Aroldo e FAUSTINO, Oswaldo. **Luana: a menina que viu o Brasil neném.** São Paulo: FTD, s/d.

BERGER, Milton. **Os Três Amigos.** São Paulo: DCL, 1999.

5. Livros que inserem personagens negros:

PALLOTINI, Renata. **As Três Rainhas Magas.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

ROSA, Sônia. **O Menino Nito.** Rio de Janeiro: Pallas, s/d.

OLIVEIRA, Ieda. **Emmanuela.** São Paulo: Saraiva, s/d.

VASSALLO, Márcio. **A Fada Afilhada.** São Paulo: Editora Global, 2001.

VALE, Mário. **O Almoço.** Goiânia: Editora Formato, 1987.

PENTEADO, Maria Heloisa. **Bruxa Vira, Virou Sumiu.** São Paulo: Moderna, 1996.