

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

CLAUDILENE MARIA DA SILVA

**PROFESSORAS NEGRAS: CONSTRUINDO IDENTIDADES
E PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO
NO ESPAÇO ESCOLAR**

**Recife
2009**

CLAUDILENE MARIA DA SILVA

**PROFESSORAS NEGRAS: CONSTRUINDO IDENTIDADES
E PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO
NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^a Doutora Maria Eliete Santiago

Recife
2009

Silva, Claudilene Maria da

Professoras negras : construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar / Claudilene Maria da Silva : O Autor, 2009.

162f. : il. ; tab., graf., quad.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009

Inclui anexos

1. Racismo – Professores 2. Identidade negra - Professores 4. Professores negros 5. Práticas curriculares I. Título

**305.8
37**

**CDD (22.ed.)
CDU (2.ed.)**

**UFPE
CE2009-0034**

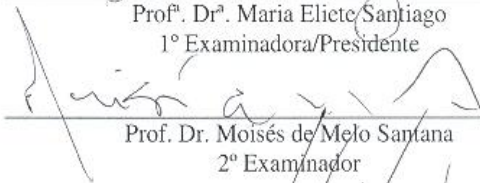
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROFESSORAS NEGRAS: construindo identidades e práticas de enfrentamento
do racismo no espaço escolar**

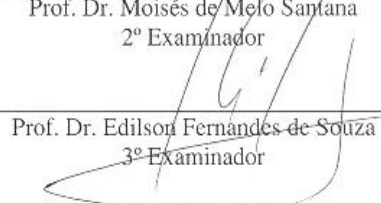
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Maria Eliete Santiago
1º Examinadora/Presidente



Prof. Dr. Moisés de Melo Santana
2º Examinador



Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza
3º Examinador

RECIFE, 31 de agosto de 2009.

Construção

Os meus olhos estão voltados
Cheios de ansiedade
Para esta construção que se inicia

Não sei se no Nilo
Ou no Amazonas
Porque não há lugar determinado,
Para se começar a viver...

Eu sei que se construirá,
Não sei quando...

Solano Trindade

Este trabalho é dedicado:

A meus presentes de Oxum,

Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães, marido e companheiro de todas as horas, com quem compartilho as dores e delícias da vida. A cada dia renovo a certeza de que desejo, espero, quero e farei tudo que for possível para que sejamos felizes juntos.

Ayana Maria, minha criança negra. Bela Flor que renovou minha força e compromisso com a luta contra o racismo e todas as formas de discriminação. A quem desejo deixar como legado as aprendizagens construídas em minha história de vida que me conduzem à certeza absoluta de que - SIM, NÓS PODEMOS!

A todas as

professoras negras que acreditando na educação, como um dos elementos capazes de construir um novo homem e uma nova mulher, tentam fazer de suas vidas um constante ato educativo.

In memória, a

Neuza Santos Souza, psicanalista negra, que se suicidou, jogando-se do prédio em que morava no Rio de Janeiro em dezembro de 2008. Por seus escritos, descobri o significado de Tornar-se Negra.

AGRADECIMENTOS

Tal como o ensinamento africano (...), os mais novos pedem a bênção aos mais velhos e os mais velhos se esforçam para que as crianças recebam a bênção de estar sempre protegida
Raquel de Oliveira¹ (2003, p. 248).

Com esse espírito quero iniciar os agradecimentos desse trabalho: agradecendo a todos que vieram antes de mim e contribuíram para que esse estudo fosse possível. *Que os ancestrais tenham colocado boas palavras na minha escrita.*

Quando jovem, era comum ouvir no meu grupo de convivência social que alguém havia terminado os estudos quando concluía o ensino médio. E nesse contexto só tive contato com o universo do ensino superior aos 23 anos, quando trabalhando na cidade de São Paulo fui estimulada por um amigo a fazer um curso universitário. Neste percurso, o medo de não ser boa o suficiente nos estudos sempre me acompanhou. Graduada, para concorrer ao mestrado não foi diferente. O racismo nos leva a pensar que somos incapazes de ir além do que nos é apresentado como possível. E o medo de errar às vezes nos imobiliza, pois quando um negro erra, todos os negros erram junto.

Em alguns momentos pensei em desistir. Mas tinha sempre alguém para lembrar que também *quando me movo todo um grupo se move comigo*. A rede de discussão, força e solidariedade formada pelos amigos, companheiros de militância e por minha família me proporcionavam a coragem necessária para continuar. Significa que esse é um trabalho escrito a duas mãos, mas elaborado por muitas cabeças e corações. Embora seja individual, possui uma dimensão coletiva que lhe é indissociável. Por essa razão, de forma especial agradeço:

Aos meus pais, Edite Silva e João Francisco, que desde sempre acreditaram na minha capacidade e investiram nos meus estudos, até onde puderam.

Aos queridos companheiros e companheiras da PJMP com quem aprendi que *um outro mundo é possível*: Jailson, Isabel, Tarcísio, Fábio, Helena Calixto, Enildo, Ceça Reis, Rosa Marques, Simão, Josélia, Hélio, João, Ricardo, Adilson entre tantos outros e outras.

Ao amigo Daniel Sant'Anna que me pegou pela mão e me apresentou o mundo acadêmico, como um lugar possível também para mim.

¹ Raquel de Oliveira, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é ativista negra e professora da Universidade Estadual de Santa Cruz, no estado da Bahia.

À Graça Elenice, Silvana Figueira, Denison Queiroz, Sandra Regina, Márcio Oliveira e Ana Paula Silva que se tornaram minha segunda família nessa trajetória.

Aos amigos Lindivaldo Junior e Zélia Sales, que me convidaram para trabalhar no Núcleo da Cultura Afro-Brasileira e dessa forma me possibilitaram conhecer a força da identidade, da ancestralidade e da resistência da população negra.

À Articulação Negra de Pernambuco, pelo sentimento de solidariedade e de companheirismo que nos cerca, nesta construção de um mundo mais humano e mais justo livre do racismo, do preconceito e de todas as formas de discriminação.

À Inaldete Pinheiro, em nome de todas as mulheres do Movimento Negro do Recife, por ter me proporcionado aprendizagens diversas, tornando-se referência na minha vida.

À coordenação do Concurso Negro e Educação sem o qual com certeza dificilmente construiria a maturidade e os conhecimentos necessários para lidar com o mundo acadêmico.

Às amigas herdadas da experiência do Concurso Negro e Educação, Kassandra Muniz e Ione Jovino, pelo carinho e colaboração.

As(os) colegas de turma: Fátima Oliveira, Elizama Messias, Eliana Tabosa e Evanilson Sá, com os quais compartilhei aprendizagem, trabalho, carinho e amizade.

Ao amigo Itaci Luz, que acompanhou meu processo de crescimento intelectual desde a graduação e tornou-se incentivador constante diante dos desafios vivenciados.

À equipe de trabalho do Núcleo da Cultura Afro-Brasileira: Ana Paula, Adriana Santos, Luiz Domingues, Josenilda Silva, Ingláucia Almeida, Marcelo Silva e Joel Santos, por todas às vezes em que precisei me ausentar para dar conta dos estudos.

Às professoras que participaram da pesquisa, por me permitirem penetrar num universo profundo e desconhecido, expondo-me seus medos e incertezas.

À professora Eliete Santiago, por ter me acolhido e orientado, me acompanhado e subsidiado nesta experiência acadêmica. Instigando-me a refletir sobre o tema com a racionalidade e emoção que lhe cabem.

À Denize Cunha, um anjo que Oxalá enviou para minha vida. Pelo carinho e cuidado com que cuida da minha pequena Ayana, sem os quais eu não teria a tranqüilidade necessária para terminar este trabalho.

Ao meu marido Carlos Augusto, pela disponibilidade em discutir e acompanhar a feitura dessa dissertação, por compartilhar as responsabilidades com nossa filha e pelo apoio, carinho e cuidados permanentes comigo.

Obrigada por acreditarem em mim e no meu compromisso com o povo negro. Sem vocês eu não teria conseguido.

RESUMO

Objetivamos neste trabalho analisar o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras e sua influência na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Apoiamo-nos em Dubar (2005) para compreender a categoria identidade resultando de dois processos complexos, heterogêneos, mas articulados entre si: o relacional e o biográfico. Discutimos a categoria em articulação com as noções de identidade docente e identidade negra. Dialogamos com os conceitos de saberes na perspectiva de Freire (1997) e de Tardif (2005) e de práticas curriculares, fundamentadas em Inês Oliveira (2003). Utilizamos o método biográfico ou histórias de vida por ser uma metodologia que nos permitiu reconhecer as professoras negras como profissionais e como pessoas. O trabalho de campo foi efetivado em duas etapas e realizado com 23 professoras negras da Rede Municipal de Ensino do Recife, egressas da primeira versão do Curso História e Cultura Afro-Brasileira, que aconteceu de outubro a dezembro de 2005. Como instrumentos de coleta de informações utilizamos um questionário de identificação e realizamos uma entrevista semi-estruturada. A classificação étnico-racial foi realizada de acordo com a auto-declaração das professoras e consideramos como negras aquelas que se auto-declararam preta e parda. A análise dos relatos de vida das professoras narradoras fundamentou-se em Laurence Bardin (1977), e foi realizada por meio da técnica de análise temática. Os achados apontam que a auto-afirmação das professoras como pessoa negra constitui o momento crucial do processo de sua construção identitária. Nesse percurso elas mobilizaram saberes oriundos de diferentes fontes e condicionados pela trajetória de vida de cada professora. A ação pedagógica desenvolvida é fortemente influenciada pela percepção do seu pertencimento étnico-racial e os saberes mobilizados atuam como elemento mediador entre o reconhecimento do pertencimento e o impulso para mudanças em sua prática docente.

Palavras-chaves: identidade; identidade negra; professoras negras; saberes; práticas curriculares.

ABSTRACT

This work aims to analyze the ethnic-racial identity construction process of female black teachers and its influence in the curricular practices regarding racism in the school settings. Our theoretical stream has been Dubar (2005) as to understand the identity category resulting from two complex, heterogeneous and yet mutually articulated processes: The relational and the biographic one. We have discussed this category concerted with docent and black identities. We have discussed with the knowledge concepts according to Freire's (1997) and Tardif's (2005) perspectives, and the curricular practices grounded on Inês Oliveira (2003). We have used the life-stories autobiographic method because it has allowed us to recognize the black teachers as professionals and people. The work field was done in two phases and with 23 black teachers from the municipal school sphere of Recife, egressing from the first version of the Afro-Brazilian History and Culture Course held from October to December 2005. As data collection tools, we have used an identification questionnaire and a semi-structured interview. The ethnic-racial classification was used as per the teachers' self-declaration, and the ones who have declared themselves as black or brown were considered. The analysis from the teachers' life-reports was based on Laurence Bardin (1977), and was made by theme analysis technique. The findings indicate that the self-affirmation from the teachers as black people is crucial in the identity construction process. In this path, they mobilize knowledge which hail from different sources and are conditioned by the life trajectory of each teacher. The pedagogical action is strongly influenced by the perception of their ethnic-racial belonging and the mobilized knowledge acts as mediator element, between the recognition of belonging and the impulse for the changes in their docent practices.

Key Words: identity; black identity; female black teachers; knowledge; curricular practices.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE	25
1.1 Identidade: abordagens e perspectivas	25
1.2 Identidade Docente: valorização e afirmação profissional.....	32
1.3 Identidade Negra: processo em construção	37
CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.....	44
2.1 Escola, Currículo e Construção de Identidades	43
2.2 População Negra e Educação Escolar	50
2.3 Professoras Negras: gênero, profissão e pertencimento étnico/racial	59
CAPÍTULO 3 ROTAS, ROTEIROS E PERCURSOS TRILHADOS NA (RE) CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS VIVIDAS	68
3.1 O desenho metodológico em busca das histórias vividas.....	68
3.2 Histórias de vida: experiências e sentidos revelando identidades e práticas.....	71
3.3 Detalhando o itinerário percorrido	74
3.4 Ouvindo, organizando e evidenciando sentidos	80
3.5 Reconstruindo o processo de discussão sobre relações étnico-raciais na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife	83
3.6 Professoras Negras do Recife: perfil sócio-econômico e étnico-racial	89
3.7 Professoras narradoras: reconstruindo trajetórias.....	95
CAPÍTULO 4 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORAS NEGRAS E A EMERGÊNCIA DE PRÁTICAS CURRICULARES DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	101
4.1 A Construção da Identidade: dois processos, quatro estágios	101
4.2 A percepção do pertencimento étnico-racial de professoras negras.....	102
4.3 Saberes mobilizados pelas professoras negras em seu processo de construção identitária	109
4.4 Influências da percepção do pertencimento étnico-racial na atuação pedagógica das professoras negras	116

4.4.1 Importância da formação sobre história e cultura afro-brasileira na vida profissional	116
4.4.2 Importância da formação sobre história e cultura afro-brasileira na vida pessoal	121
4.4.3 Mudanças que ocorreram na prática docente das professoras durante a afirmação do pertencimento étnico-racial	126
4.5 O Trabalho sobre Relações Étnico-Raciais no Espaço Escolar.....	129
Ação Pedagógica e Conteúdos Desenvolvidos sobre Relações Étnico-Raciais no Espaço Escolar.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	149
APÊNDICE - A	150
APÊNDICE - B	153
APÊNDICE - C	154
ANEXOS	157
ANEXO – A	158
ANEXO – B	159
ANEXO – C	160
ANEXO – D	161
ANEXO – E.....	162

INTRODUÇÃO

A discriminação racial no Brasil repercute nos diferentes setores sociais, como consequência, entre outros fatores, do ideal de branqueamento, que se orienta pela falsa hierarquia entre as denominadas raças humanas.

Iolanda Oliveira² (2006, p. 9)

Sou a filha mais nova de uma família negra, de poucas posses e poucos sonhos. Meus pais, um operário analfabeto (já falecido) e uma funcionária pública que estudou até a 8ª série, sempre investiram o quanto puderam na educação de seus filhos. Mesmo assim, fui a única dos 9 filhos que consegui ir além da 5ª série do ensino fundamental. Estudar tornou-se para mim o modo de ver a vida por uma perspectiva que me apontasse possibilidades de que minhas origens não definiriam meu destino. Ainda na adolescência conheci a Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP) e comecei a reinventar a minha vida. Aos poucos, mas com grande intensidade, fui me descobrindo... Fui tomando consciência do meu grupo social, da minha condição de mulher, da negritude que está presente não apenas na minha pele, mas, sobretudo na minha alma. E assim, fui também compreendendo que juntar-me a outras pessoas para fortalecer a resistência contra toda forma de opressão era para mim uma questão de sobrevivência.

Foi por esse caminho que tomamos contato com nosso pertencimento étnico-racial e a partir de então decidimos, como defende Neuza Souza (1983), nos tornar negra. O presente trabalho é fruto dessa construção e dessa decisão política. Embora possua o rigor metodológico necessário à sua realização, também está impregnado do que nos transformamos ao nos depararmos com a herança de nossos ancestrais.

O objeto dessa pesquisa – o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras, como aspecto fundamental da emergência de práticas curriculares que visam o enfretamento do racismo no espaço escolar – decorre em primeira instância da nossa trajetória de vida: nossa condição de mulher negra, professora por formação e militante do movimento social negro, nos possibilitou a convivência com os conflitos que envolvem as relações étnico-raciais no espaço escolar. A idéia de que a escola na sua constituição

² Iolanda de Oliveira, doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, é professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenadora do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/UFF).

institucional nega a existência da população negra e dessa forma reproduz o racismo em seu espaço; os vários diálogos realizados com colegas, também professoras, sobre suas dificuldades em lidar com essa questão no espaço escolar, ainda que possuindo algum desejo de discutir a questão; e o trabalho que estamos desenvolvendo sobre cultura negra, no Núcleo da Cultura Afro-Brasileira da Secretaria de Cultura do Recife, fundamentam nossa opção.

Com o avanço das políticas de promoção da igualdade racial, que no Recife começaram a ser construídas em 2001³, deparamo-nos com solicitações freqüentes de profissionais da educação que buscavam de alguma forma encontrar caminhos possíveis para o tratamento pedagógico da questão étnico-racial no espaço escolar. Todavia, a despeito dos esforços empreendidos para atender às demandas postas, eram visíveis nossas limitações. As informações de que dispúnhamos não davam conta, numa cidade racista como o Recife, do elemento prioritário para o tratamento das relações étnico-raciais: o convencimento político das pessoas. Era necessário buscar dados a respeito da realidade que tão bem conhecíamos: estatísticas escolares, depoimentos de professoras e outras informações subjetivas e objetivas que nos auxiliassem nessa trajetória.

O advento da Lei nº 10.639/2003⁴ – que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e altera a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 26 e 79 - bem como a percepção da resistência à inclusão dessa discussão no interior das escolas instigaram-nos a buscar respostas sobre os elementos motivadores do silenciamento da escola sobre as relações étnico-raciais na contemporaneidade. Assim se originou nosso primeiro estudo⁵ na área, pesquisa que analisou a percepção das professoras negras da Rede Municipal de Ensino do Recife sobre a questão étnico-racial na sala de aula. Era necessário descobrir em que medida essas professoras se apercebiam das manifestações do racismo na escola, como lidavam com a questão étnico-racial em suas salas de aula e especificamente quais as suas dificuldades para discutir a questão no espaço escolar. Por que as professoras silenciavam a respeito da questão étnico-racial?

No referido estudo, desenvolvemos o pressuposto de que a escola era uma instituição que reproduzia o racismo e, portanto, necessitava de estudos que trouxessem à tona suas manifestações no espaço escolar. Compreendíamos, naquele momento, que a instituição

³ A criação do Núcleo da Cultura Afro-Brasileira, setor vinculado à Secretaria de Cultura, é a primeira iniciativa implementada por uma gestão municipal com vistas a cuidar das especificidades da população negra recifense.

⁴ O texto completo da Lei nº 10.639/03 encontra-se em anexo (anexo – D).

⁵ Estudos financiados pela Fundação Ford, por meio do 4º *Concurso Negro e Educação*, coordenado pela Ação Educativa e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), desenvolvido sob a orientação da Profª Drª Maria Eliete Santiago – PPG/UFPE.

estava imersa em seu silenciamento sobre a questão étnico-racial e assim, ainda que percebendo as práticas discriminatórias, resistia a discutir a questão.

Os achados da pesquisa nos levaram a concluir que não existe uma ausência completa da discussão sobre a questão étnico-racial no espaço da escola, como pressupúnhamos. Existe, por vários motivos, uma resistência da comunidade escolar em realizar esse debate e tratá-lo pedagogicamente. Mas existem também algumas iniciativas que se dispõem a enfrentar a questão. Ou seja, existe no interior da escola uma silenciosa disputa étnico-racial entre os que acreditam na necessidade de discutir a questão no cotidiano da escola (e dessa forma contribuir com o fortalecimento da identidade e a elevação da auto-estima dos alunos negros) e aqueles que não acreditam nessa possibilidade em função do racismo internalizado que vivenciam (e dessa maneira continuam reproduzindo o racismo em seus alunos negros e brancos) (CLAUDILENE SILVA, 2007).

Ao antigo silenciamento escolar sobre a questão posta foram agregados outros elementos que o reatualizaram. Na atualidade, o silenciamento da escola apresenta-se como a resistência ao tratamento pedagógico da temática étnico-racial, expressando-se de várias formas, nos diversos espaços da instituição escolar. Entretanto, as participantes da pesquisa afirmaram que discutem a questão no espaço escolar. Nesse sentido, uma consideração importante a fazer é que, não possuindo uma formação para tratar essa temática, as professoras têm se valido do que aprenderam em suas experiências da vida pessoal para dar conta, de alguma forma e ainda que com insegurança, do tratamento pedagógico da questão. As falas das professoras em sua quase totalidade são impregnadas da vontade de contribuir com o desvelamento do racismo no espaço escolar, ao tempo em que esbarram nos limites pessoais e institucionais que se lhes apresentam. Elas acreditam na necessidade de continuar ou iniciar um trabalho voltado para o tratamento pedagógico da questão, colocando-se sempre como possíveis agentes de multiplicação, de socialização desse debate em seu espaço de atuação.

Contudo, a intervenção pedagógica de cada professora está intrinsecamente associada ao seu próprio processo de construção da identidade étnico-racial. Por esse motivo, somos levadas a concluir que a construção identitária dos sujeitos é um elemento fundamental do processo de desconstrução/reconstrução das práticas curriculares que são vivenciadas no interior das escolas, sendo responsáveis pela manutenção do racismo no espaço escolar.

Na ótica das professoras participantes da pesquisa, a questão étnico-racial no espaço escolar é evidenciada pelas práticas discriminatórias vivenciadas diariamente por toda a comunidade escolar e manifesta-se de formas diversas. Todavia, é notória a tendência que as

professoras apresentam ao perceberem a existência de tais práticas discriminatórias entre os alunos com mais frequência que entre os professores ou no cotidiano da escola como um todo. Apesar deste fato, existe uma constatação por parte dessas professoras de que as práticas escolares reproduzem o racismo, mas elas também identificam as potencialidades da escola para sua desconstrução.

Estes achados nos permitem reafirmar que a educação como prática social e a escola como instância de socialização dessas práticas não só as reproduzem. São espaços de conflito, resistências e disputas, logo também carregam a possibilidade de transformação social. Para as camadas populares, o acesso a uma educação de qualidade ainda continua sendo a ponte para a ascensão social. Exemplo desta afirmativa é a luta do movimento negro brasileiro, que vem há décadas defendendo a inserção dos negros na universidade.

O Brasil é um país que se caracteriza por sua pluralidade étnico-racial, produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário grupos distintos: os povos indígenas que aqui habitavam antes da colonização portuguesa; o branco europeu de várias nacionalidades (majoritariamente portugueses); os negros de origem africana seqüestrados e aqui desembarcados na condição de escravos; e os asiáticos que imigraram para o país em busca de melhores condições de vida. O contato entre os diferentes grupos favoreceu o intercuro dessas culturas, levando à construção de um país miscigenado, mas desencadeou vários desencontros. As diferenças foram transformadas em desigualdades, conformando uma hierarquia social baseada em critérios étnico-raciais. Indígenas e negros permanecem em situação de marginalidade e exclusão social: os indígenas por serem considerados povos primitivos e os negros por que são vistos como descendentes de escravos.

A escravidão no Brasil possui especificidades que terminam por condicionar e especificar também a população negra brasileira nos dias de hoje. O Brasil é o país do mundo que mais incorporou mão de obra escrava no período colonial. De todos os negros que vieram da África na condição de escravizados, 40% vieram para o Brasil. Essa população de negros africanos não era homogênea, aqui aportaram diferentes etnias. Esses povos não foram confinados a uma única região, foram dispersados praticamente em todo o território brasileiro. Todavia, afirmam Lilia Schwarcz e Leticia Reis (1996, p. 12) que “a população negra trazida ao Brasil chega como peça, como coisa, ou propriedade”. Seu destino era o trabalho.

Mas aqui chegando, essa relação se complexifica porque “o trabalho acabou por ficar umbilicalmente associado a sua presença” (p. 15), uma vez que foi considerado pelas pessoas livres como desonroso. Assim, afirmam as referidas autoras citando Thomas: “o negro não é só o trabalhador dos campos, mas também artesão; não só racha a lenha e vai buscar água,

mas também com a habilidade de suas mãos contribui para fabricar os luxos da vida civilizada. O brasileiro usa-o em todas as ocasiões e de todos os modos possíveis" (p. 19). Segundo as autoras, os povos escravizados inserem-se em uma imensa gama de situações. A diversidade de situações e vivências era muito grande. Eles podiam ser crioulos, ladinos ou boçais⁶; viviam nos campos e nas cidades; possuíam atividades profissionais diversas.

Ser negro no Brasil de hoje também constitui-se como uma complexa diversidade. Existem diferenças em ser negro no Recife, em Salvador, no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte, em Belém, em Porto Alegre etc.; para além da territorialidade, somos negros: pretos, pardos, mestiços, indígenas etc.; alguns de nós conseguimos ascender socialmente, a maioria permanece nas camadas populares; alguns de nós se auto identificam como negros, uma grande parcela é identificada, mas não nomeada. Os que possuem maiores características negróides estão mais expostos ao preconceito e à discriminação étnico-racial. Os que possuem a pele mais clara experimentam maiores dificuldades para perceberem seu pertencimento. E por esse emaranhado de fios se tecem as redes que têm fundamentado o racismo no Brasil.

O racismo anti-negro, enquanto elemento estruturador das relações sociais que aqui se estabeleceram, fundamenta-se na idéia de inferioridade do negro e superioridade do branco, que justifica e consolida a escravidão a que os povos africanos foram submetidos. Para Gislene Santos (2002), os europeus trataram diferentemente os índios da América e os negros da África, porque embora considerassem os primeiros como primitivos, entendiam que eles eram dotados de uma pureza que não se estendia aos negros. "A cor que os distinguia dos brancos era estranha e pedia explicação. (...) Essa explicação tornava-se quase sempre justificativa de sua inferioridade natural" (p. 54-55). As investigações e as especulações sobre o ser do negro como um fenômeno diferente conduziram os europeus a ver a África como uma terra de pecado e imoralidade, que gerava homens corrompidos. Dessa forma, fundamentaram as teorias racistas do século XIX.

Afirma a autora (p. 55):

A Europa "civilizada", branca, era tomada como paradigma para a compreensão da cultura do novo mundo, como se fosse possível fazer um transplante de valores. A biologia será a chave mestra para esta compreensão e, como já foi dito, fornecerá os elementos pelos quais a idéia de raça se transformará em racismo científico.

⁶ Crioulos eram aqueles nascidos na África que falavam um bom português, ladinos os nascidos no Brasil e boçais os nascidos na África que não se comunicavam em português (LILIA SCHWARCZ; LETÍCIA REIS, 1996, p. 19).

A sociedade brasileira e suas instituições, inclusive a escola, vão se constituir em sintonia com esse projeto colonial que institui o racismo e as práticas racistas em suas instituições. Dessa forma, a sociedade em geral e a educação em particular assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra, como uma população inferior. Durante anos a elite brasileira uniu esforços em busca de mecanismos que negassem nossa condição de país negro. Uma negação que tenta se perpetuar, mesmo na atualidade, quando o Brasil possui o maior contingente da população negra fora do continente africano⁷. Ao longo da historiografia brasileira, o racismo tem se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e subordinação.

No Recife, 54% da população é negra (entre pretos e pardos), e 44,7% das pessoas que ocupam postos de trabalho mais vulneráveis pertencem a esta população; 46,8% das que estão desempregadas também são negras. O menor índice de desenvolvimento humano está localizado na zona norte – lugar que concentra o maior número da população negra da cidade. Os brancos possuem 85% de chances de freqüentar uma escola. Os negros apenas 65%⁸.

Na atualidade, o preconceito e a discriminação baseada em critérios étnico-raciais estão entre os principais motivadores da evasão escolar das pessoas negras. A escola como uma instituição que reproduz as estruturas da sociedade também reproduz o racismo, como ideologia e como prática de relações sociais que invisibiliza e imobiliza as pessoas, inferiorizando-as e desqualificando-as em função da sua raça ou cor.

A escola é, por excelência, a instituição responsável pela socialização e transmissão do conhecimento construído pela humanidade, desempenhando o papel de formar e preparar as pessoas para o convívio social. Embora ela já não seja a única instituição, continua sendo uma importante instância de socialização desse conhecimento, sobretudo para a população mais pobre, que em sua maioria é a população negra, haja vista o retrato das desigualdades publicado pelo IPEA⁹ e pelo UNIFEM¹⁰ em 2006, através do Programa de Igualdade de Gênero e Raça. Consta nesse retrato que 53,3% da população do Nordeste brasileiro é pobre e 59,1% dos pobres nordestinos são negros. Assim, ao silenciar sobre a identidade étnico-racial deste contingente populacional, a escola tem sido uma instituição que desenvolve práticas racistas e por vezes contribui com a perpetuação de tais práticas na sociedade. Salvo raras exceções, até finais da década de 1990, as instituições escolares apresentavam a história do

⁷ Informação disponível em: <http://www.planalto.gov.br/seppir/pnpir/pnpir_programa/introducao.htm>. Acesso em: 02 out. 2007.

⁸ DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - 2003.

⁹ IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

¹⁰ UNIFEM - Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher.

povo negro como sinônimo da escravidão, e uma visão da resistência figurava apenas nos círculos dos grupos negros organizados.

Considerando este cenário, certamente poderemos entender porque o debate sobre a questão étnico-racial no Brasil ainda é sinônimo de constrangimento, uma vez que gera um desconforto identitário. A construção identitária da população negra brasileira é prejudicada pelo racismo e pelo silenciamento que estruturou as relações étnico-raciais aqui estabelecidas. O reconhecimento da existência do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial é fato recente na História do Brasil. Oracy Nogueira (2006, p. 299), que estudou o preconceito nas sociedades brasileira e estadunidense afirma que no Brasil,

não é de bom tom ‘puxar o assunto da cor’, diante de uma pessoa preta ou parda. Evita-se a referência a cor, do mesmo modo como se evitaria a referência a qualquer outro assunto capaz de ferir a susceptibilidade do interlocutor – em geral diz-se que ‘em casa de enforcado não se fala em corda’.

Fazer referência à raça ou à cor das pessoas no Brasil é sinônimo de ofensa. Assim, até bem recentemente esta discussão era realizada quase que exclusivamente por grupos do movimento social negro, que ao longo de várias décadas vem denunciando o racismo brasileiro. Não por outro motivo, como afirma Neuza Souza (1983), ser negro no Brasil é tornar-se negro. E esta é uma decisão política possibilitada por um processo de construção identitária.

Contribuindo para acabar com a controvérsia sobre a existência ou não de racismo no Brasil, a literatura existente na área de relações raciais e educação tem tratado de evidenciar a imensa desigualdade de oportunidades que a população negra enfrenta, dada a disparidade educacional que a separa do grupo étnico-racial dominante. Nesse campo, alguns trabalhos podem ser citados: Fulvia Rosemberg (1995) chama a atenção para a situação de desigualdade de crianças negras nordestinas assistidas pelos programas pré-escolares de péssima qualidade. Hasenbalg (1999) faz um exame da estrutura contemporânea das desigualdades raciais, comparando os padrões de mobilidade social entre brancos e negros. Aponta que a base das diferenças de escolaridade existente entre os dois grupos é a desigualdade no acesso e na permanência na escola entre os mesmos. Ana Célia da Silva (2001) discute, a partir do livro didático, as relações que podem ser estabelecidas entre o fracasso escolar de crianças negras e os estereótipos aos quais estão expostas estas crianças cotidianamente. Carvalho (2006) aponta os mecanismos de exclusão étnica e racial no mundo acadêmico brasileiro, apresentando um amplo panorama de dados históricos e atuais sobre as universidades do país.

Outros estudos destacam o currículo, evidenciando seu papel na manutenção da invisibilidade da população negra, uma vez que estão estruturados de forma a ignorar a existência das pessoas que fogem ao padrão do ser humano universal: homem, branco, rico e heterossexual. Entre estes estudos destacamos: Gonçalves (1985) identifica situações presentes no espaço escolar que, possuindo o silêncio como elemento comum, se transformam em um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Cunha Jr. (1996) indica a importância de tratar especificidades da africanidade brasileira (como religiosidade, estética, produções musicais e outras artes), para a constituição de uma pedagogia interétnica. Ana Canen (2001) reflete sobre o multiculturalismo crítico, as relações raciais, a identidade racial e o anti-racismo, tentando dar visibilidade aos possíveis mecanismos pedagógicos que podem favorecer o entendimento de uma identidade multicultural. Petronilha Silva (2004), discutindo a concepção de educação de africanos e afro-descendentes, apresenta indicativos do que deveria ser a ocupação da escola na contemporaneidade na compreensão destas populações. Afirma que para estas populações educar-se no sentido amplo do termo é tornar-se pessoa, o que significa aprender a conduzir a própria vida.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE) responde à incipiência dos debates sociais a respeito das relações étnico-raciais. Existem poucos trabalhos defendidos no PPGE que se propõem a pensar a educação em sua interface com a questão étnico-racial, todos realizados a partir do final dos anos 1990. Lídia Cunha (1999), Delma Silva (2000), Raynette Branco (2005), Maria Giseuda Machado (2005), Fabiana Silva (2005), Adilene Arantes (2005) e Durval Gomes Junior (2008). O primeiro reconstitui historicamente a inclusão dos afrodescendentes na educação formal no Estado de Pernambuco entre os anos 1920 e 1936; o segundo trata a concepção identitária do alunado afrodescendente numa comunidade de maioria negra e mostra que as referências identitárias desses alunos têm sido construídas à margem do espaço escolar; o terceiro discute a presença do negro no livro didático de História do Brasil para as últimas séries do Ensino Fundamental, na rede pública estadual de ensino no Recife; o quarto discorre sobre afrodescendência e relações escolares numa comunidade remanescente de quilombo; o quinto trabalho discute a História da Educação de meninos negros na província de Pernambuco entre os anos de 1874 e 1889, buscando compreender a instrução e os possíveis destinos pensados para esses meninos; o sexto estudo analisa as condições que possibilitaram que filhos de famílias negras de meios populares em Pernambuco alcançassem uma certa longevidade escolar, entre os anos de 1950 e 1970; finalmente, o sétimo trabalho analisa o campo de pesquisa sobre o negro e a educação. Apresenta a produção de vários autores que discutem a questão do negro de forma

ampla, localiza os anos de 1980 como o momento em que a temática negro e educação passa a ser enfocada de forma específica, e analisa os estudos do PPGE/UFPE mostrando como a temática negro e educação foi tratada nesse Programa.

O presente trabalho amplia o esforço do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica e inscreve-se na temática do currículo, compreendido como mediador das relações que são vivenciadas no espaço escolar. Entendemos o currículo como um artefato histórico e social que tem o objetivo de selecionar, socializar e produzir saberes, hábitos e costumes, inculcar valores e crenças, bem como controlar comportamentos sociais. Considerando esta abordagem do currículo, passamos a compreendê-lo como algo que vai além dos conteúdos a serem estudados. O currículo passa a ser compreendido, como define Eliete Santiago (2006, p. 82), ao mesmo tempo, “texto e prática”.

Diante da resistência à discussão sobre a questão étnico-racial como componente curricular, que se manifesta de diversas formas no espaço escolar: medo, desconhecimento, silenciamento e um desconforto identitário, é importante conhecer o que leva as professoras, que se tornam exceção a essa regra, a trabalharem a temática em suas salas de aula, mesmo com todas as dificuldades inerentes ao debate e com pouco ou mesmo sem nenhum apoio institucional da escola. O fato do início de uma boa relação com seu pertencimento étnico-racial apresentar impactos favoráveis na qualidade da intervenção pedagógica destas professoras nos parece ser um indício de que a força que mobiliza essa energia é a percepção identitária dos sujeitos, que ao ser descoberta passa a provocar possibilidades de uma ação político-racial, ainda que em princípio involuntariamente.

Neste sentido, elegemos como objetivo geral do estudo: analisar o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras e sua influência na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar. E como objetivos específicos: 1) caracterizar como ocorre o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras; 2) identificar os saberes que são mobilizados pelas professoras no processo de construção de sua identidade étnico-racial; 3) analisar a influência da percepção do pertencimento étnico-racial nas práticas curriculares desenvolvidas pelas professoras negras; e 4) caracterizar as práticas curriculares de enfrentamento ao racismo, que são vivenciadas por essas professoras no espaço escolar.

Compreendemos a categoria identidade por meio da abordagem sociológica elaborada por Claude Dubar (2005). Para esse autor, a identidade social é construída na interação social, resultando da articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo e uma externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage, de forma que não temos como

distinguir a identidade individual da identidade coletiva, uma vez que é pelo olhar do outro que nos reconhecemos. As duas transações são processos complexos, heterogêneos, mas articulados entre si, que procuram mostrar por meio do que o autor denominou “atos de atribuição e atos de pertencimento”, a identidade para o outro (quando caracterizam a pessoa que você é) e a identidade para si (quando você caracteriza a pessoa que você quer ser).

A partir dessa abordagem mais ampla, buscamos aprofundar a construção identitária discutindo as noções de identidade docente e identidade negra. A identidade docente é concebida como uma identidade social, que afirma a docência como profissão e o professor como um profissional produtor de saberes e conhecimentos que mobiliza e constrói ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (CANTALUCE LIMA, 2005).

A identidade negra é entendida como uma referência por meio da qual, a partir da sua relação com o outro, o indivíduo se auto-reconhece e se constitui. Configura-se na construção de uma postura política em torno da percepção do pertencimento da pessoa negra, porque no Brasil ser negro é “tornar-se negro”. O sistema de classificação étnico-racial dá-se pelas marcas da aparência e não pela origem das pessoas. Apoiamo-nos em Ferreira (2000) para afirmar que a construção da percepção do pertencimento étnico-racial de pessoas negras acontece por meio de quatro estágios de desenvolvimento: submissão, impacto, militância e articulação.

Neste trabalho utilizaremos os termos identidade negra quando tratarmos especificamente de processos individuais ou pessoais, e identidade étnico-racial para nos referirmos a contextos mais amplos.

Para compreender o papel do processo de construção da identidade étnico-racial na emergência das práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar, dialogamos com dois conceitos básicos: saberes e práticas curriculares. Fundamentadas nas perspectivas de Freire (1997) e de Tardif (2005), entendemos os saberes como conhecimentos, práticas, pensamento ideológico, habilidades, competências e atitudes mobilizadas pelas professoras na percepção do seu grupo de pertença. O conceito de práticas curriculares foi discutido como o define Inês Oliveira (2003): práticas reais, complexas e relacionadas a fazeres e saberes, tecidas pelos professores a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação.

Dada as especificidades do nosso objeto de pesquisa, utilizamos uma metodologia que nos permitiu reconhecer as professoras negras como profissionais e como pessoas: o método biográfico ou histórias de vida. Considerando o silenciamento sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e a invisibilidade a qual a população negra é submetida, entendemos

que era essencial a utilização de uma metodologia que colocasse em evidência a voz das professoras negras, sobre seu processo de construção identitária e sobre sua prática docente. Para Goodson (2007), ouvir a voz dos professores ensina-nos que a vida desses profissionais é de grande interesse quando eles falam de seu trabalho. Ressaltamos que nosso interesse era ouvir as professoras negras e identificar, por meio do discurso apresentado, a visão dessas mulheres sobre suas vidas e sobre suas práticas curriculares.

A utilização das histórias de vida nos possibilitou ingressar no universo pessoal das professoras, que, como assinala Maria Amélia Franco¹¹, é impregnado de social. Em acordo com essa autora, nos aproximamos dessas mulheres buscando descobri-las em processo “no momento de suas escolhas, nas maneiras em que interpreta sua realidade, nas formas que escolheu para construir, reconstruir sua existência” (p. 7). É a partir de suas narrativas que procuramos entender a relação que se estabelece entre o processo de construção de suas identidades e as práticas curriculares por elas desenvolvidas. São elas as personagens narradoras de suas histórias e de suas práticas.

O trabalho de campo foi efetivado em duas etapas e realizado com professoras negras, servidoras efetivas da Rede Municipal de Ensino do Recife, egressas da primeira versão do Curso História e Cultura Afro-Brasileira, que aconteceu de outubro a dezembro de 2005. Na primeira etapa, aplicamos um questionário de identificação a 23 professoras, com o objetivo de promover uma primeira aproximação com o mundo e o pensamento dessas mulheres. Na segunda etapa, realizamos uma entrevista semi-estruturada com 10 professoras, para aprofundar nosso conhecimento sobre a relação entre a trajetória de vida e a prática curricular dessas profissionais.

A classificação étnico-racial foi realizada de acordo com a auto-declaração das professoras, partindo da categorização utilizada pelo IBGE: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Consideramos como negras as professoras que se auto-declararam preta e parda na ficha de inscrição do curso referido anteriormente e a escolha por desenvolver a pesquisa exclusivamente com professoras negras trata-se de uma opção política e metodológica.

A análise dos dados fundamentou-se em Laurence Bardin (1977). Procuramos identificar o conteúdo manifesto nas narrativas sem, contudo, desconsiderar seu conteúdo latente. Utilizamos a técnica de análise temática e por meio da leitura exploratória identificamos os núcleos de sentidos das narrativas. Agregamos tais sentidos, codificamos e

¹¹ FRANCO, Maria Amélia Santoro. **História de Vida**: uma abordagem emancipatória aliando pesquisa e formação de professor reflexivo. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_historia_de_vida.asp. Acesso em 02 de junho de 2008.

realizamos a leitura dos sentidos encontrados, sempre em articulação com o contexto sócio, histórico e cultural.

Na realidade brasileira, de silenciamento e desconforto que as professoras negras vivenciam em relação à sua identidade étnico-racial e, conseqüentemente, reproduzem em suas salas de aula, pensamos que a afirmação da identidade negra pode ser um elemento fundamental para o combate ao racismo no espaço escolar. Nosso desejo é contribuir, a partir da compreensão do processo de construção da identidade de professoras negras, com a emergência de processos formativos que considerem, de forma consciente e planejada, a dimensão identitária das professoras e professores. Entendemos que dessa forma também estaremos contribuindo para a construção de uma escola que questione o discurso homogeneizador dos atores escolares, considerando em sua prática educativa a existência de diferentes identidades no seu cotidiano e para a superação das desigualdades educacionais entre negros e brancos.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos, precedidos da introdução e sucedidos pelas considerações finais. Nessa introdução procuramos ambientar o leitor com as especificidades das relações étnico-raciais que se desenvolveram na sociedade brasileira, no intuito de contextualizar nosso objeto de estudo.

No primeiro capítulo, realizamos uma discussão teórica sobre a categoria identidade, privilegiando a abordagem sociológica para fundamentar o entendimento da identidade como uma construção que se dá por meio da interação social entre os indivíduos e grupos, possuindo uma dimensão pessoal e uma dimensão coletiva. A partir desses elementos procuramos aprofundar o processo de construção identitária enfocando os sujeitos da pesquisa, por meio de duas dimensões: identidade docente e identidade negra.

No segundo capítulo, problematizamos a atuação da escola, mediada pelo currículo, na constituição identitária da população negra. Enfocamos o contexto e as especificidades dos processos de escolarização dessa população e da trajetória profissional das professoras negras. Discutimos o papel da instituição escolar na trama de constituição da sociedade brasileira, apresentando como o racismo e as relações étnico-raciais estruturaram a instituição escolar desde o Brasil colônia, gerando desigualdades educacionais entre negros e brancos, com as quais convivemos até os dias de hoje.

No terceiro capítulo, tratamos os aportes teórico-metodológicos do estudo. Situamos o leitor sobre a escolha pelo método biográfico ou história de vida, apresentamos o campo, o universo e os sujeitos da pesquisa, e detalhamos os caminhos percorridos na vivência do trabalho de campo.

No quarto capítulo, apresentamos a análise e a interpretação da relação entre o processo de construção da identidade de professoras negras e a emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar, que emergiram da leitura das histórias de vida das professoras narradoras. Abordamos os momentos e situações por meio dos quais ocorre o processo de construção da identidade negra das participantes da pesquisa; as fontes e os saberes que são mobilizados pelas professoras nesse processo de construção identitária; a influência que a percepção do pertencimento incide na prática docente das professoras e em que consiste a ação pedagógica desenvolvida pelas professoras negras sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar.

Nas considerações finais, destacamos algumas reflexões sobre a articulação entre o processo de construção identitária, a emergência de práticas curriculares e o necessário investimento na formação das professoras e professores, com vistas à implementação da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

CAPÍTULO 1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Precisamos considerar que tipo de identidade é necessária na sociedade atual, para nos instituir cidadãos concretos, com auto-estima e auto-conceito.

Ana Célia da Silva¹² (2003, p. 156)

1.1 Identidade: abordagens e perspectivas

A identidade é um conceito discutido e utilizado de diferentes formas em diferentes campos das Ciências Humanas e Sociais, a exemplo da psicologia, da sociologia e da antropologia. Tem proposições teóricas relativamente recentes e trata-se de um conceito complexo que, como afirma Hall (2005), é “muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto a prova” (p. 08). Assim, a utilização do termo nas mais diversas situações do nosso cotidiano convida a fazer uma reflexão aprofundada do conceito, para evitarmos a compreensão e uso incompletos, pondo em relevo apenas a dimensão pessoal ou individual, como habitualmente acontece nas discussões do senso comum.

Com este objetivo, destacamos a seguir como as áreas que consideramos relevantes para essa pesquisa, a psicologia, a antropologia, a sociologia e a educação, têm abordado a temática.

A psicologia, uma das primeiras ciências a investigar essa questão, trata o conceito de identidade a partir da constituição do “eu”. De acordo com Ivone Oliveira (2004, p. 26), “vários autores investigam o ‘eu’ como uma entidade primária, possuidora de atributos inatos, e/ou de uma essência humana que simplesmente desabrocha com o contato com o meio”. Para essa perspectiva, o protagonismo do desenvolvimento é de cunho individual. Henri Wallon (1975) foi quem pela primeira vez abordou o desenvolvimento do “eu” em uma dimensão fundamentalmente social, em que a construção do conceito de si é compreendida em sua íntima relação com o “outro”. O desenvolvimento do “eu” foi explicado pelo autor como o resultado de um processo de individualização que é eminentemente social, considerando que

¹² Ana Célia da Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, é ativista negra e professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação, Campus I e no Mestrado em Educação e Contemporaneidade.

os meios e os grupos pelos quais uma pessoa passa têm um papel fundamental no processo. Segundo Wallon,

A consciência não é uma célula individual que deve um dia abrir-se sobre o corpo social, é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade sobre as pulsões dum instinto ilimitado que é o mesmo do indivíduo representante e joquete da espécie (1975, p. 152).

Ou seja, esta abordagem trata a dimensão pessoal ou individual do “eu” em sua dependência da interação com a dimensão social. Neste sentido nos permite afirmar que o protagonismo do processo recai sobre o meio social no qual vivem os indivíduos.

Vygotsky (1984) ao investigar o desenvolvimento social e histórico da consciência nos apresenta uma outra possibilidade de interação entre as dimensões social e individual. Para ele, o homem é um ser eminentemente social e o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre com base em uma crescente apropriação dos modos de ação culturalmente elaborados, uma apropriação que acontece por meio do que Vygotsky chamou de internalização, ou seja, a transformação gradual de processos interpessoais em processos intrapessoais que se dá a partir do contato social.

Continuando, Vygotsky (1984, p. 64) afirma que “a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Ao chamar a atenção para a relação dialética que envolve o social e o individual no desenvolvimento humano, esse autor apresenta uma noção de sujeito que se constrói em uma interação constante com o contexto sócio-histórico do qual faz parte. Nessa abordagem, as dimensões individual e social não constituem processos distintos e/ou dependentes um do outro. Mas, são aspectos interdependentes de um mesmo processo.

Do ponto de vista da antropologia, a discussão sobre identidade é realizada a partir da prática social dos sujeitos. Para Sylvia Novaes (1993), trata-se de um conceito que só pode ser usado no plano do discurso e aparece como um recurso para a criação de um nós coletivo. Um nós que busca destacar uma igualdade entre os diversos grupos não pode ser verificada efetivamente, mas torna-se um recurso indispensável ao nosso sistema de representações. Nós mulheres, nós negros, nós índios, nós homossexuais, tomamos este recurso como indispensável porque é a partir da descoberta, reafirmação ou criação cultural de suas semelhanças que um grupo social constrói condições para reivindicar um espaço social e político de atuação. De acordo com essa autora,

(...) o conceito de identidade deve ser investigado e analisado não porque os antropólogos decretaram sua importância (diferentemente do conceito de classe social, por exemplo), mas porque ele é um conceito vital para os grupos sociais contemporâneos que o reivindicam. (...) um grupo reivindica uma maior visibilidade social, face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido (SYLVIA NOVAES, 1993, p. 24 e 25).

Nessa direção, Nilma Gomes (1995, p. 40) afirma que “a identidade não é inata, ela se constrói em determinado contexto histórico e cultural”. No processo dessa construção está em jogo a relação entre semelhanças e diferenças que se realiza em uma complexa dimensão política, como explica a autora:

Ao mesmo tempo em que a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e de efetivação de um **nós** (grifo da autora) coletivo que implica na tentativa de diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam, naquele momento de reivindicação um único sujeito político (NILMA GOMES, 1995, p. 40).

Para Nilma Gomes, essa relação entre semelhanças e diferenças propicia a articulação entre poder e cultura. Ela discute a referida articulação a partir da designação do outro como o diferente, afirmando que a descoberta do outro está diretamente ligada à dominação.

A tradição da sociologia também tem seus teóricos que tratam o conceito de identidade como algo essencializado, acabado, aprioristicamente definido pela natureza. Na atualidade, sendo foco do debate sobre o multiculturalismo crítico ou sobre a perspectiva intercultural crítica, a noção de identidade apresenta-se como fruto de construção constante, ou seja, sempre provisória e contingente, nos encontros e nos choques e entrechoques culturais. Hall (2005), em sua obra “A Identidade Cultural na Pós-Modernidade”, avalia a existência de uma crise de identidade, como afirmam alguns teóricos, que tomam essa categoria como fixa e estável. Segundo esse autor,

Para aqueles/as teóricos/as que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve de seguinte forma. Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia de que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (2005, p. 9).

Para Hall (2005), a crise de identidade é, na verdade, o próprio processo de mudança e de fragmentação da modernidade. Evidencia este processo refletindo sobre três diferentes concepções de identidade associadas a três concepções de sujeitos: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Para esse autor, a concepção de identidade do sujeito pós-moderno é muito perturbadora uma vez que não se trata de um conceito estável e acabado, é sempre provisório. Referenciando-se em Laclau, afirma que as sociedades modernas não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único. Trata-se, portanto, de uma estrutura deslocada. “Aquela que cujo centro foi deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder” (HALL, 2005, p. 16). Tal pluralidade vai caracterizar as sociedades da modernidade tardia, pela diferença, pela variedade de diferentes identidades que os sujeitos passaram a possuir ou pelas diferentes “posições de sujeito”.

Tais “posições de sujeito” também podem ser apresentadas como define Grant (2000) como uma pluralidade de identidades, elas próprias construídas sobre marcadores identitários plurais, constituídos de raça, etnia, gênero, classe social, cultura, linguagem e outros determinantes, numa interação dinâmica. Nessa mesma perspectiva, Hall (2005) defende a idéia de que na contemporaneidade “em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificações*, e vê-la como um processo em andamento” (p. 39, grifo do autor). Para ele, “a identidade é algo formado ao longo do tempo através de processos inconscientes e não algo inato existente na consciência no momento do nascimento” (p. 38). Segundo Hall, embora o sujeito a vivencie como reunida, resolvida e unificada, em função da fantasia que ele criou de si mesmo como uma pessoa unificada, este sujeito está sempre dividido ou partido, sempre em construção. Por isso, a identidade permanece sempre incompleta, mas existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade.

Dubar (2005) trata a noção de identidade a partir dos processos de socialização dos indivíduos. Para ele, “a dualidade do social aparece claramente através dos mecanismos de identificação” (p. 137). O autor recusa distinguir a identidade individual da identidade coletiva por acreditar que a identidade social é “uma articulação entre duas transações. Uma transação “interna” ao indivíduo e uma transação “externa” entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage” (p. 133). É exatamente em função dessa articulação entre as duas transações que a identidade é construída e reconstruída. É no olhar do outro que nos reconhecemos e identificamos. Segundo o autor, “a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (p. 143).

No campo da educação, o termo identidade tem sido discutido quase que exclusivamente a partir dos aspectos da profissionalização dos profissionais da educação¹³. Busca oferecer respostas para perguntas como: de que forma acontece a relação de interdependência entre profissionalização e profissionalidade das professoras e professores? (LIBÂNEO, 2004); quais os saberes e fazeres específicos que constituem as professoras e professores? (TARDIF, 2005); como acontece o processo de identificação docente? (BERNADETE GATTI, 1996; IRIA BRZEZINSKI, 2002; TARDIF, 2005; CANTALUCE LIMA, 2005); quais as especificidades do exercício profissional das pedagogas e pedagogos e qual sua finalidade? (LIBANEO, 2004); de que forma a história de vida dos professores influencia a sua profissionalização? (ANA SOFÍA ANTÓNIO, 2004; NOVOA, 2007). Discussão que, pela própria natureza, caminha conjuntamente com as modificações do objeto da teoria pedagógica e das práticas educativas. Ou seja, pensar a identidade profissional dos profissionais da educação recai sobre o exercício permanente de pensar a própria educação. Os projetos de educação que vivenciamos resultam do projeto de sociedade que desejamos, de forma que essa relação (sociedade/educação) vai delineando o processo de construção/reconstrução das identidades desses profissionais.

A identidade no campo educativo fundamenta-se principalmente no pensamento sociológico e evidencia os aspectos da relação entre o fazer e o ser. Por isso que não somos professoras, professores, pedagogas e pedagogos, gestoras e gestores. Tornamo-nos profissionais da educação a partir do exercício da profissão. É preciso saber-fazer para ser. Em virtude da discussão, no campo educativo, centrar-se em torno da identidade profissional, o termo nesse campo é sempre discutido como coletivo. Entretanto, compreendendo a identidade coletiva como produto de um processo de sucessivas socializações, Iria Brzezinski (2002) afirma que “nada é coletivo e social sem a vivência do subjetivo e do objetivo” (p. 08), de tal forma que poderíamos caracterizar um determinado grupo de profissionais da educação como sujeitos individuais e atores sociais que possuem uma identidade coletiva. Entendemos que como resultado de interações sociais essa identidade metamorfoseia-se, sendo reconstruída de acordo com as mudanças da sociedade.

Como é possível perceber, a despeito das diversas abordagens sobre identidade, há um traço comum entre as diferentes áreas do conhecimento, o qual desejamos destacar: referimo-nos àquele que trata a identidade como processo em construção, construído a partir da interação social, tendo a história e a cultura como mediadoras desse processo.

¹³ Atualmente também encontramos a discussão sobre a noção de identidade em estudos sobre o currículo. Todavia, essa é uma inclusão ainda recente, da qual trataremos no capítulo 2.

Esse traço é reafirmado por Nilma Gomes (1995, p. 43) que afirma que a dimensão pessoal da identidade não está descolada da dimensão social, razão pela qual “o estudo da identidade das diversas raças/etnia que compõem a sociedade brasileira está incorporado dentro da discussão sobre identidade social”. Bernadete Gatti (1996, p. 86) reforça essa perspectiva ao tratar a identidade do professor como fruto de interações sociais complexas, que “define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história”. Hall (2005) defende a idéia de que cada identidade seria, ela própria, constituída na hibridização, ou seja, em um movimento de articulação e síntese dinâmica entre diversos determinantes identitários. Ele considera a dinâmica e o hibridismo identitário como a construção da diferença no íntimo das diferenças. Ferreira, por sua vez (2000), afirma que a identidade é uma categoria que possui uma dimensão pessoal, mas também social e política, de forma que não se apresenta como uma categoria estável, mas em permanente processo de construção. E nesse sentido define: uma referência em torno da qual o indivíduo se reconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro. Não é uma referência que configura exclusivamente uma unidade, mas, simultaneamente, unidade e multiplicidade (FERREIRA, 2000, p. 47).

É na interação social que forjamos nossas identidades. Assim, consideraremos as nuances de cada campo do conhecimento aqui apresentado, mas adotaremos como referência teórico-metodológica a abordagem sociológica da identidade elaborada por Claude Dubar (2005). O autor concebe a construção das identidades por meio de dois processos complexos, mas autônomos, heterogêneos, mas articulados, que buscam apresentar a identidade para si e a identidade para o outro. Segundo Dubar (2005, p. 137),

Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma. Nos dois casos, a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes (designações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, até mesmo idiosincrasias diversas...).

O autor utiliza os termos atos de atribuição e atos de pertencimento para denominar os atos que visam definir, respectivamente, que tipo de homem ou mulher você é (identidade para o outro) e que tipo de homem ou mulher você quer ser (identidade para si). Destaca que esses dois processos são ao mesmo tempo inseparáveis e ligados de maneira problemática. Inseparáveis porque é no olhar do outro que sabemos quem somos; problemático porque utilizamo-nos de nossas comunicações (marcadas pela incerteza) para nos informarmos sobre a identidade que o Outro nos atribui e forjamos uma identidade para nós mesmos (p. 135). Como não podemos estar na pele do Outro, nunca teremos certeza de que nossa identidade

para nós mesmos coincide com nossa identidade para o Outro. Por esse motivo, afirma o autor, “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (p. 135).

Considerando esses elementos, a identidade é compreendida neste trabalho nos termos em que define Dubar (2005, p. 136): *o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.*

Em sua elaboração, Dubar define e apresenta um quadro de categorias de análise da identidade que se tornam operacionais para pesquisas empíricas. Objetivando facilitar a compreensão do leitor, reproduzimos o quadro do autor (p. 142):

Quadro 1
Categorias de Análise da Identidade

Processo relacional	Processo biográfico
*	*
*	*
Identidade para o outro	Identidade para si
*	*
*	*
Atos de atribuição	Atos de pertencimento
“Que tipo de homem ou mulher você é” = dizem que você é	“Que tipo de homem ou mulher você quer ser” = você diz que você é
*	*
*	*
Identidade – numérica (nome atribuído)	Identidade predicativa de si
- genérica (gênero atribuído)	(pertencimento reivindicado)
*	*
*	*
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
*	*
*	*
Transação objetiva entre	Transação subjetiva entre
- identidades atribuídas/propostas	- identidades herdadas
- identidades assumidas/incorporadas	- identidades visadas
*	*
*	*
Alternativa entre	Alternativa entre
- Cooperação – reconhecimento	- Continuidades → reprodução
- Conflitos- não-reconhecimento	- Rupturas → produção
*	*
*	*
“Experiência relacional e social do PODER”	“Experiências de estratificações, discriminações e desigualdades sociais”
*	*
*	*
Identificação com instituições	Identificação com categorias
consideradas estruturantes ou legítimas	consideradas atraentes ou protetoras
*	*
*	*
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Dubar (2005, p. 142).

Sem desconsiderar, evidentemente, a articulação sócio-histórico-cultural da construção identitária dos sujeitos, pensamos ser necessário compreender os processos específicos de construção das identidades singulares - como a identidade negra, foco deste trabalho. Nesta perspectiva, desejamos desvelar as relações que podem ser estabelecidas entre as identidades profissional e étnico-racial no processo de construção identitária das professoras negras.

1.2 Identidade Docente: valorização e afirmação profissional

O referencial teórico que construímos para esta investigação insere-se na perspectiva que compreende a identidade docente como uma identidade profissional, uma vez que define e agrega indivíduos, por meio da socialização de seus saberes e fazeres na profissão de professora ou professor. Destacamos os estudos de: Nóvoa, 2007; Libâneo, 2004; Cantaluze Lima, 2005; Iria Brzezinski, 2002; Liliana Pereira e Zildete Martins, 2002 e Tardif, 2005.

Segundo Dubar (2005, p. 149), a construção da identidade profissional orienta-se por três elementos básicos: o trabalho, o emprego e a formação. Como uma identidade social, sua constituição configura-se a partir dos processos biográfico e relacional e apresenta a confrontação do indivíduo com o mercado de trabalho, como marco dessa construção.

Do ponto de vista biográfico, a confrontação com o mercado de trabalho cria a possibilidade de constituir uma identidade no trabalho, realizar a projeção de uma trajetória de emprego e elaborar uma lógica de formação. Ou seja, pode ser definida como uma construção no tempo, pelos indivíduos, a partir das categorias oferecidas pelas instituições e consideradas acessíveis e valorizadoras. Do ponto de vista relacional, a base da construção identitária profissional é a identidade no trabalho. Citando Sainsaulieu, Dubar assim define essa identidade: “maneira como os diferentes grupos no trabalho se identificam com os pares, com os chefes e com os outros grupos” (p. 151). Concerne “ao reconhecimento, *em um momento dado e no interior de um espaço determinado*, de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos” (p. 151, grifo do autor).

A identidade profissional é então entendida como fruto da articulação entre esses dois processos, que a torna uma construção no espaço-tempo para cada geração. No caso das professoras e professores, como afirma Cantaluze Lima (2005, p. 51), “a identidade profissional se constitui no exercício da docência articulada aos saberes docentes, às questões imbricadas à socialização e à sua formação identitária”, razão pela qual não podemos

compreender a desconstrução/construção da identidade docente na contemporaneidade sem considerar o processo de desvalorização da profissão docente.

Ser professor já foi sinônimo de reconhecimento social e financeiro. O professor, mais conhecido como mestre, tinha sua importância exaltada e não precisava de uma formação profissional para o exercício desse trabalho. Desde o início da educação escolar, a noção de magistério esteve ligada a: missão, abnegação, sacrifício, bondade, paciência, sabedoria, e tais virtudes, como se sabe, nunca coincidiram com as competências necessárias a um profissional. O trabalho de educar pessoas foi entendido como o cuidar dessas pessoas, de forma que a educação das crianças pequenas logo foi preterida pelos homens e assumida, quase que exclusivamente, pelas mulheres. Estas já estavam acostumadas a cuidar da casa e da sua família. Tais elementos contribuíram para a compreensão desse serviço como uma atividade inferior, desprovida de prestígio social. Primeiro porque poderia ser realizada pelas mulheres, enquanto extensão da atividade doméstica; segundo porque, para muitos, o ato de cuidar de alguém não se configura como trabalho, uma vez que não apresenta uma produção material (CLAUDILENE SILVA, 2004, p. 5).

A ampliação da oferta da educação escolar intensifica, ou põe em evidência, o processo de desvalorização da profissão docente, tanto no que diz respeito a aspectos do profissionalismo, quanto a aspectos da profissionalização. Segundo Libâneo (2004, p. 75), a profissionalização refere-se às condições ideais de trabalho que devem ser oferecidas ao trabalhador; o profissionalismo ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de cada profissão.

Liliana Pereira e Zildete Martins (2002), tentando traçar o perfil do professor brasileiro, afirmam que a literatura apresenta algumas características que desqualificam a imagem desse profissional e desestimulam o exercício da atividade docente: “um profissional desqualificado, um semi-profissional, desvalorizado e degradado, em parte pelo seu suposto despreparo para exercer a profissão” (p. 114). As autoras alegam ainda que políticas governamentais implementadas a partir da década de 1990 reduziram seus salários e ampliaram as más condições de trabalho do professor no interior da instituição escolar.

Como já afirmei (CLAUDILENE SILVA, 2004, p. 9), assim como é verdade que a profissão docente passa por um processo de intensa desvalorização social e econômica, também é verdade que, apesar desse processo, a educação é uma área que cresce a cada ano e, portanto, na qual sempre há vagas de emprego garantidas para quem quer ingressar na profissão. Por esse motivo, sem levar em consideração as responsabilidades que estão implicadas no trabalho de educar, algumas pessoas decidem ser professoras e professores

apenas para garantir uma renda mensal, mesmo sem apresentar as competências e habilidades necessárias para exercer este trabalho adequadamente, em alguns casos, inclusive, para custear as despesas com estudos que garantam uma profissão mais promissora.

Muitas pessoas chegam mesmo a acreditar que ensinar é uma tarefa que não apresenta muita dificuldade, para a qual não é preciso nenhum conhecimento específico, além dos conteúdos que devem ser transmitidos. Contudo, sabemos que ensinar é um trabalho complexo, composto por momentos específicos, que para ser realizado necessita de capacidades cognitivas, subjetivas e sociocomunicativas.

Cristiane Olivier-Heckler e Lúcia Soratto (1999) descrevem o ciclo da atividade docente da seguinte forma:

De uma forma geral, o professor recebe o conteúdo programático para aquele ano letivo que, comumente, tem definição externa ou pode incluir a sua participação; organiza o cronograma que pretende seguir para neste período dar conta do programa; decide ou participa da decisão sobre o método a ser utilizado para transmitir cada conteúdo; opta (sozinho ou em conjunto com outros profissionais) pelo material didático de apoio que vai empregar; prepara cada uma das suas aulas, usando, muitas vezes, o tempo fora do trabalho, é verdade; aborda em sala de aula cada um dos temas, trabalhando os conteúdos, indo além deles, exemplificando, estimulando, instigando, resolvendo dúvidas; prepara avaliações da turma até a etapa realizada, marca uma data e aplica a avaliação escolhida, em seguida corrige, verifica os resultados e repassa-os para os alunos, obtendo para si mesmo e oferecendo para os alunos retorno do processo; em seguida, pode reforçar conteúdos, modificar exemplos que não cumpriram seu papel, repensar sua forma de proceder em sala de aula e passar para uma nova etapa na seqüência do programa. No final do ano letivo, certifica-se de quantos alunos atingiram os objetivos esperados, obtendo um retorno de sua eficiência e do seu esforço empreendidos na arte de ensinar (p. 116).

Apesar do complexo processo descrito, ao que tudo indica, a desvalorização da profissão docente está tão enraizada que, em alguns momentos, nem mesmo os próprios professores e professoras se dão conta da especificidade do seu trabalho. Questionam sua identidade profissional, passam a realizar tal atividade sem prazer, e conseqüentemente, sem a qualidade desejada ou esperada.

Para Liliana Pereira e Zildete Martins (2002), “as mudanças vertiginosas da sociedade globalizada obrigam a reconsiderar o papel da escola e da educação” (p. 116). É nesse contexto que a desconstrução/reconstrução da identidade docente é forjada. Entendemos que repensar o papel da educação e da escola traz como conseqüência a renegociação do papel do professor, a rearticulação das suas condições de trabalho e o reencontro deste profissional com a sua profissão.

Iria Brzezinski (2002) discute a identidade a partir da profissionalidade docente. Entende profissionalidade como o conjunto de saberes e capacidades de que dispõe o professor e o grupo profissional dos professores num dado momento histórico. Problematisa as difíceis condições de desenvolvimento do trabalho docente, evidenciando seu caráter provisório e mutável, ao serem ressignificadas de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade. Para a autora,

as transformações que vão ocorrendo por toda a vida dos professores poderão levá-los a atingir condições ideais que garantam um exercício profissional de qualidade. Tal processo conduz à profissionalização pois essa poderá ser atingida mediante um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado *status* (grifo da autora) e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente.

Nessa direção, podemos entender as várias mobilizações que marcaram a década de 90 em torno da valorização do magistério como uma das expressões do processo de construção e afirmação da identidade docente das professoras e professores brasileiros. Tais mobilizações iniciaram-se com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia/1990). O encontro culminou com o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Outras ações também em favor de uma educação de qualidade marcaram esta década: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a elaboração dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, entre outras.

A escola, “como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor” (LIBANEO, 2004, p. 07), apresenta-se como em um local privilegiado na construção da identidade docente.

Para Libâneo,

a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada. Todavia, destaca o autor que “os cursos de formação inicial possuem um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessários a sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho (2004, p. 78).

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2005) discute a identidade docente a partir da subjetividade das professoras e professores, buscando estabelecer relações entre a questão dos saberes e práticas docentes. Para ele, “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (p. 228), ou seja, na escola. Por isso ocupam uma posição fundamental em relação

ao conjunto de agentes escolares, uma vez que são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Tomando os saberes docentes como centro dessa discussão, o autor vai afirmar que

No âmbito dos ofícios e das profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2002, p. 11).

Significa dizer que a história de vida das professoras e professores demanda adquirir relevância em toda pesquisa sobre o ensino, considerando que é a partir da articulação entre suas experiências pessoais e profissionais que a atividade docente é construída.

Para Nóvoa (2007), a construção de identidades é um processo complexo, no qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de ser e estar na profissão” (p. 16). O processo identitário das professoras e professores é sustentado pela: adesão a princípios e a valores; a ação pedagógica que resulta de escolhas de foro profissional e pessoal; e a autoconsciência, que é a reflexão do professor sobre sua própria ação.

Nesse estudo, a identidade docente é concebida com define Cantaluze Lima (2005, p. 20): *“uma identidade social, que afirma a docência como profissão e o professor como um profissional produtor de saberes e conhecimentos que mobiliza e constrói ao longo de sua trajetória pessoal e profissional”*. Para essa autora, é no cotidiano do trabalho pedagógico, na vivência de conflitos e situações diversas, a partir da reelaboração de conhecimentos e de novos saberes que a identidade docente se configura, o que põe em relevo a existência do saber docente, aquele que se constrói no fazer pedagógico e cotidiano dos docentes (CANTALUCE LIMA, 2005, p. 20).

Consideramos que como identidade social, a identidade docente é uma construção social mediada pelas identidades pessoais de gênero, de condição social, de raça e etnia, entre outras que se façam importante na trajetória de cada grupo social. Referendadas nessa perspectiva teórica adotamos na investigação, do ponto de vista metodológico a abordagem das histórias de vida. Entendemos que as experiências vividas pelas professoras negras no processo de construção da identidade étnico-racial e os sentidos que elas lhes

atribui poderão ser de grande valia para que possamos analisar as práticas curriculares que elas desenvolvem em suas salas de aula, no que se refere à temática étnico-racial.

1.3 Identidade Negra: processo em construção

Várias são as terminologias usadas para fazer referência à identidade do negro brasileiro. Identidade afro-descendente, identidade étnica, identidade racial, identidade afro-brasileira. O fato de não haver um consenso quanto à melhor terminologia, permite-nos escolher, a partir de nossos critérios e pressupostos teóricos, aquela que julgamos ser a mais adequada para essa pesquisa. Nesse processo de escolha levamos em conta o alerta de Nilma Gomes. Diz ela:

ao discutimos a identidade do negro brasileiro não podemos dissociá-la de seu processo histórico. O resgate da cultura, a defesa da igualdade social, econômica e educacional, com respeito às diferenças, só podem ser realizados se acompanhados da devida contextualização histórica desse grupo étnico/racial e da construção da memória (1995, p. 44).

Comprendemos que aquela que melhor traduz a trajetória pessoal, histórica e social da população negra brasileira é a *identidade negra*, visto que a articulação e a mobilização histórica desta comunidade, em sua constituição como um grupo étnico/racial, deu-se em torno dos termos de raça e consciência negra. Assim, utilizaremos os termos *identidade étnico-racial* para nos referirmos a contextos mais amplos e *identidade negra* quando tratarmos especificamente de processos individuais ou pessoais, sempre em articulação com o contexto sócio, histórico e cultural.

Em virtude da necessidade de demarcamos o que estamos chamando de identidade negra, destacamos em primeiro lugar os obstáculos com os quais se depara a população negra em sua constituição identitária. Obstáculos que por vezes levam esta população a negar sua própria identidade. Jurandir Freire Costa (1983) enfatiza a razão e a forma como o sujeito negro é coagido a rejeitar sua própria identidade e a desejar uma identidade branca. Para o autor,

Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro (COSTA, 1983, p. 02).

Esta dupla injunção se dá por meio da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, o que leva o sujeito negro a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. O enfoque central que marca a referida definição sobre o negro brasileiro é a violência racista à qual está exposto cotidianamente. Uma violência que se expressa pela tendência do branco a destruir a identidade do negro. Embora seja este um fato incontestável, que muito tem impedido o processo de construção identitária da população negra, consideramos uma definição limitada e unidimensional.

Neste trabalho, concebemos a identidade negra como *uma referência por meio da qual, a partir da sua relação com o outro, o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, num processo dinâmico, pessoal e sócio-cultural de construção de uma postura política*. Como afirma Munanga (2002, p. 82), “uma identidade de resistência, que resulta de uma cultura de resistência”.

Nesse contexto, ser negro não é um processo que encarna apenas a dor de vivenciar o preconceito e a discriminação racial. Ser negro é assumir-se negro, e assim é também conhecer o prazer de encontrar referências positivas sobre sua própria história; a alegria de descobrir-se pertencente a um grupo e sentir-se por ele acolhido; a dignidade de perceber-se como um ser humano único e plural, igual a qualquer outro na sua diferença, de forma que, se é verdade que a população negra está exposta à violência racista cotidianamente, o que torna-se um obstáculo para sua constituição identitária, também é verdade que uma parcela dessa população tem encontrado estratégias para se defender da violência por caminhos que tendem a afirmar sua identidade étnico-racial e a sua condição de ser humano.

Assim, o destaque intelectual, a necessidade de sobressair-se dentro de um determinado grupo, a vontade de dar sempre o melhor de si no trabalho aparecem aqui entre duas dimensões: são ao mesmo tempo consequência do racismo e estratégias de sobrevivência que terminam por afirmar a identidade étnico-racial da população negra. Um outro exemplo dos mecanismos utilizados por essa população para garantir a sua existência física e simbólica é a organização política do povo negro, por meio das manifestações culturais afro-brasileiras.

Ao longo da História do Brasil, a concepção européia reducionista da cultura como festa, brincadeira, espetáculo ou diversão elegeu o espaço cultural como o “lugar permitido” à população negra na sociedade brasileira. Foi a partir da apropriação desse espaço da festa, que é na verdade um espaço de socialização e dessa forma de construção identitária dos sujeitos, que o povo negro se organizou e negociou permanentemente sua sobrevivência, dentro das possibilidades que lhes eram apresentadas (CLAUDILENE SILVA, 2008, p. 7). Por meio da

festa, eles preservaram sua ancestralidade disfarçando a reverência a seus orixás; disseminaram um discurso identitário reproduzido nas letras de suas canções; organizaram-se em grupos culturais para aglutinar os seus pares; denunciaram o racismo e enfrentaram a difícil tarefa de se dizer negro neste país.

Já em 1983, a psicanalista Neuza Santos Souza afirmava que no Brasil ser negro é torna-se negro, uma vez que

nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito as diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (p. 77).

Esse pensamento converge para o conceito de Consciência Negra, que pode ser resumido como o processo de descoberta e auto-afirmação do negro, como ser negro. Steve Biko, líder negro, sul-africano, assassinado pelo *regime do apartheid* em 1977 e principal difusor desse conceito, assim o define:

A consciência negra é, em essência, a percepção pelo homem negro da necessidade de juntar forças com seus irmãos, em torno da causa de sua atuação – a negritude de sua pele. Procura provar que é mentira considerar o negro uma aberração do “normal” que é ser branco. É a manifestação de uma nova percepção de que, ao procurar fugir de si mesmos e imitar o branco, os negros estão insultando a inteligência de quem os criou negros. Portanto, a Consciência Negra toma conhecimento de que o plano de Deus, deliberadamente, criou o negro, negro. Procura infundir na comunidade negra um novo orgulho de si mesma, seus esforços, seus sistemas de valores, sua cultura, sua religião e sua maneira de ver a vida (apud SILVA, 2001, p. 35).

Portanto, a construção de uma identidade negra é um processo que possui uma dimensão pessoal, mas também uma dimensão sócio-histórica e política que lhe é indissociável.

Para explicar a constituição identitária de pessoas negras, Ferreira (2000) afirma que este processo acontece por meio de quatro estágios de desenvolvimento: submissão, impacto, militância e articulação. Tais estágios não são descritos como processos lineares, mas como processos dinâmicos e psicológicos que se destacam em momentos de vida de uma pessoa.

Para este autor, o primeiro estágio caracteriza-se pela absorção e submissão dos sujeitos às crenças e aos valores da cultura branca, pela idealização do mundo branco como superior, pela internalização dos estereótipos negativos sobre a população negra. Por esse

motivo as pessoas passam a desvalorizar o mundo negro e a assumir como insignificantes para suas vidas o fato de serem negras. Assim, a tendência dessas pessoas é entender raça e etnia como um problema de estigma desenvolvido pela discriminação social. Nesse estágio, existe uma tendência de as pessoas apresentarem os seguintes efeitos psicológicos: “autoconceito pobre, baixa auto-estima, auto-realização pobre, alta ansiedade e depressão” (FERREIRA, 2000, p. 74-75).

O estágio do impacto é o momento da descoberta de seu grupo étnico-racial de referência, que em geral acontece a partir de algumas experiências cruciais. “Torna-se impossível negar a não aceitação por parte do ‘mundo branco’. É um momento de espanto e vertigem” (FERREIRA, 2000, p. 76). Ou seja, é aqui que o sujeito toma consciência da discriminação sofrida ao longo da sua vida. A situação de impacto pode ser resultado de uma experiência que choque a pessoa ou pelo efeito cumulativo de um conjunto de sucessivos episódios que a faça tomar consciência da rejeição progressivamente. Dessa forma, a pessoa é obrigada a começar a perceber aspectos de sua identidade que a colocam no grupo étnico-racial discriminado. É uma experiência dolorosa na qual a pessoa experimenta emoções como culpa, raiva e angústia generalizada que, por vezes, poderão auxiliá-la na geração de energia para a ação de “tornar-se negra”.

Ferreira (2000) chama de estágio de militância o momento posterior ao conflito gerado pela percepção de seu pertencimento étnico-racial e a conseqüente rejeição vivenciada em função dessa descoberta. Não é ainda o momento no qual a pessoa possui uma identidade afrocentrada, mas é aquele em que ela decidiu mudar mesmo sem possuir familiaridade com as referências da pessoa que deseja tornar-se. Então, a pessoa mergulha no mundo negro em busca de lugares nos quais seus valores são intensamente afirmados. Busca participar de grupos que se desdobram sobre as estratégias de combate ao racismo e de valorização da cultura negra. Aqui experimentam sentimentos como raiva e culpa pelo tempo em que permaneceram sem perceber suas raízes étnico-raciais, mas também experimentam o orgulho em relação à sua própria cultura. O estágio de militância configura-se como uma pseudo-identidade porque possui como base apenas a aversão e a negação dos valores brancos.

De acordo com esse autor, a pessoa entra no último estágio quando passa a explorar os valores de seu próprio grupo étnico-racial. Aqui ela passa também a possuir controle sobre suas emoções e está pronta para articular-se com grupos que buscam a reversão da discriminação e a valorização das matrizes africanas (estética, religião, manifestações artísticas, entre outras) de forma amadurecida e com outros grupos simultaneamente. Esse estágio é descrito, então, como o momento em que acontece a internalização dos valores de

matrizes africanas e a construção de uma identidade positivamente afirmada. “Há uma mudança no grupo de referência. Antes a raça e a cultura eram vistas como de pouca importância, agora são encaradas como fundamentais para a vida diária” (FERREIRA, 2000, p. 76).

Embora utilizemos os estágios apresentados por Ferreira para fins didáticos e de operacionalização da pesquisa, compreendemos que tais estágios podem não dar conta da trajetória de construção identitária de todas as pessoas negras. Consideramos que uma pessoa negra que vivencie desde a infância experiências afirmativas sobre a história e a cultura afro-brasileira, pode iniciar seu processo de construção da identidade negra sem necessariamente passar pelo estágio de submissão à cultura branca. E neste caso, poderá desenvolver, por exemplo, comportamentos de indignação, revolta e insubordinação diante do racismo, da discriminação e do preconceito étnico-racial.

Todavia, a percepção de professoras sobre seu pertencimento étnico-racial dialoga com a descrição dos estágios apresentados por Ferreira (CLAUDILENE SILVA, 2006). Naquela pesquisa, as professoras entrevistadas mostraram que vivenciam os diferentes estágios de construção da identidade étnico-racial. Como defende o autor, não de forma linear ou estática, mas num constante diálogo travado com elas próprias, a partir das suas vivências, das relações estabelecidas com as outras pessoas negras e não-negras e da ressignificação das referências identitárias que elas encontraram em sua trajetória de existência.

Ainda que a percepção do pertencimento étnico-racial não tenha sido estabelecida com tranquilidade, as professoras se percebiam como mulheres negras, que foram se descobrindo processualmente, gradativamente, a partir de um acúmulo de vivências positivas e negativas em torno dessa questão. Portanto, o reconhecimento do pertencimento étnico-racial é gerado e se estabelece de forma lenta, processual e gradativa. Entretanto, a percepção desse pertencimento acontece depois de a professora ter vivenciado uma situação extrema de discriminação. É como se o choque as despertasse para uma realidade que antes elas não percebiam, como revela a fala de uma das professoras (CLAUDILENE SILVA, 2006, p. 40):

Quando passei no vestibular, eu tinha dezenove anos. No primeiro dia de aula eu estava deslumbrada, com uma calça jeans apertada, me achando o máximo. Quando eu cheguei na sala tinha uma loira linda, parecia que tinha sido feita à mão, eu sentei perto dela e ela disse: ‘Não tem outra cadeira para você sentar? Eu não gosto de negro, odeio negro, não sente perto de mim’. Foi uma sensação horrível.

Na maioria das vezes, elas se referem aos conflitos vivenciados como se eles fizessem parte apenas de seu passado. Entretanto, as suas respostas manifestam um esforço cotidiano

para encontrar formas de se colocar no mundo e lidar com o preconceito e a discriminação sem sofrer tanto com essa realidade (CLAUDILENE SILVA, 2006, p. 41). Parece-nos importante procurar compreender o fato como expressão do desejo de libertação do sentimento de angústia por seu pertencimento étnico-racial, nas palavras de Ferreira (2000), como parte do processo de deslocamento de um racismo internalizado para um senso mais afirmativo de identidade.

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

*A denúncia nunca sairá da luta do povo negro.
É preciso denunciar o racismo. Sempre.
Entretanto, o amadurecimento da militância negra foi
mostrando que além de denunciar era necessário,
também, apresentar propostas, construir práticas
alternativas, realizar pesquisas, investir na formação
dos professores na luta contra o racismo e contra a
discriminação racial na escola brasileira
Nilma Gomes¹⁴ (1997, p. 21).*

2.1 Escola, Currículo e Construção de Identidades

A escola não é o único lugar onde a educação acontece, o ensino escolar não é a sua única prática e nem o professor profissional é seu único praticante, afirma Brandão (1995). Os processos educativos são vivenciados em espaços diversos como a família, a religião, os sindicatos, etc. Todavia, a escola consolidou-se como espaço dominante de educação, de forma que Souza (2009) denomina essa realidade de “imperialismo da escola sobre a educação” (p. 41). Para esse autor, o início da estruturação desse imperialismo data do final do século XIX e nasce com Durkheim, “pois cada vez que ele fala em educação, está quase sempre dizendo escola” (p. 41). Conclui Souza que como sistema público de ensino a escola é uma instituição recente na história da humanidade ocidental. Foi inventada na Prússia em 1871, pelos setores médios urbanos para responder as necessidades da sociedade industrial.

No Brasil, durante a Monarquia, em meio a uma sociedade latifundiária e escravocrata, a pequena camada intermediária ou pequena burguesia¹⁵, que ganha visibilidade no século XIX, desde cedo percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desprovida de terras utilizou-se da educação escolarizada para se afirmar como classe. Otaíza Romanelli (2005) afirma que “o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político” (p. 37). Todavia, sendo o ócio um distintivo de classe citando Sodré, essa autora assim refere-se à pequena burguesia:

¹⁴ Nilma Lino Gomes, doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo, é professora adjunta do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG.

¹⁵ Segundo Otaíza Romanelli, Nelson Werneck Sodré assim refere-se a essa camada intermediária.

Nada a aproxima das classes dominadas, que fornecem trabalho. Se assim é, o ensino que essa classe procurava era justamente aquele que se proporcionava a própria classe dominante, porque era o único que “classificava” (OTAÍZA ROMANELLI, 2005, p. 37).

Segundo a autora, com a proclamação da República, o papel que essa camada de letrados passou a desenvolver foi de indiscutível relevância, uma vez que em sua maioria, ocupou os cargos administrativos e políticos. A escola, representada à época pelas Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, criadas ainda durante a Monarquia, em 1827 fornecia o pessoal qualificado para essas funções (OTAÍZA ROMANELLI, 2005). Até então, os que procuravam a educação era a aristocracia rural e os extratos médios. A constituição de 1891, nas palavras de Otaíza Romanelli, consagra o sistema dual de ensino: “a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)” (p. 41). Entretanto, internamente os dois grupos (tanto o povo quanto a classe dominante brasileira) já não compunham contingentes homogêneos entre si. A população brasileira apresentava especificidades de diversas ordens que não foram consideradas na estruturação do sistema de ensino.

No que se refere às especificidades da sua composição étnico-racial, esta desconsideração é realizada de forma intencional, uma vez que a elite brasileira do final do século XIX acreditava na progressiva extinção do seguimento negro, que se concretizaria via miscigenação. Segundo Aparecida Bento (2003, p. 47), “o país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Havia uma expectativa de o Brasil tornar-se um país branco, como consequência do cruzamento de raças”, para assim manter-se próximo dos moldes europeus de civilização, que considerava negros e mestiços não civilizados e não civilizáveis. O silenciamento sobre a condição étnico-racial da sociedade brasileira propõe-se ao “esquecimento” de que somos um país majoritariamente negro e mestiço, nascido e prosperado sob a égide da escravidão negra. Dessa forma, reafirma e naturaliza o racismo, por meio de suas várias instituições, inclusive a instituição escolar.

O aumento da demanda escolar com a aceleração do processo de urbanização, ocasionado pela industrialização brasileira acentuadamente após 1930, acontece concomitantemente com esse processo de construção de uma identidade nacional para o país, que nega a população negra. Neste período, a escola assume um papel importante para a expansão econômica, desenvolvendo o treinamento e a qualificação da mão-de-obra a ser absorvida pelo mercado de trabalho capitalista. Para Otaíza Romanelli, “assumindo a forma de uma luta de classes, a expansão da educação no Brasil (...) obedeceu às normas da

instabilidade própria de uma sociedade heterogênea” (p. 61). Entretanto, do debate sobre a escola pública que foi vivenciado por educadores e demais interessados na educação nos anos que antecederam a Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, saiu fortalecida a noção de uma escola para todos, cujas características perfila um caráter homogeneizador. No livro *Diretrizes e Bases da Educação* (1960), Barros ilustra a afirmação anterior:

(...) a escola pública, ao contrário, existe exatamente para todos. Ela é uma fonte de comunhão, um centro de aprendizagem, de respeito pelas crenças alheias, precisamente porque é aberta para todos. Nela não há ricos ou pobres, católicos, protestantes ou ateus, pretos, brancos ou amarelos, filhos de imigrantes recém-chegados ou filhos de aristocráticas famílias tradicionais: nela há apenas seres humanos, pessoas ou projetos de pessoas (BARROS, 1960, p. 121).

É precisamente essa visão de uma escola pública homogeneizada que tem posto à margem, por processos diversos, os grupos ou seguimentos sociais considerados subalternos no Brasil, como é o caso da população negra, foco desse trabalho. A escola pública foi pensada e organizada para *todos* os homens, brancos, detentores de posses, jovens e heterossexuais.

É nessa perspectiva que compreendemos a afirmação de Souza (2009) quando ressalta:

A escola é um sucesso total para os setores sociais que a inventaram segundo sua cultura e seus interesses econômico-sociais. Recebe-os analfabetos e os devolve à sociedade como doutores. É o único setor bem sucedido na escola e também um dos únicos que têm êxito fora da escola. O sucesso escolar garante-lhe o êxito social e vice-versa (SOUZA, 2009, p. 43).

Alguns estudos têm mostrado que o rendimento e a permanência escolar da criança negra acabam sendo condicionados por processos intra-escolares, uma vez que mesmo quando o nível sócio-econômico das famílias é equivalente, ainda assim em muitos casos os negros apresentam uma trajetória diferenciada que denota o fracasso escolar. Entre esses estudos estão: Fúvia Rosenberg (1995), Hasenbalg e Silva (1999), Pinto (2003). Os processos intra-escolares aos quais se referem os estudos são mecanismos de discriminação étnico-racial no espaço escolar que, de modo geral, se expressam pela negação e invisibilização da população negra na escola. Entretanto, como importante ambiente de socialização, a escola de ensino fundamental constitui-se um momento decisivo na construção da primeira identidade social uma vez que, segundo Dubar (2005), esta é conferida pelas instituições e pelos próximos, com base nos diversos pertencimentos, mas também no desempenho escolar das

crianças. É nesse contexto de invisibilização do pertencimento que as pessoas negras têm construído suas diversas identidades.

Para Nilma Gomes,

A escola é um dos espaços que interfere e muito nesse complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses vêm a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola (s/d).

Afirma Arroyo (1995, p. 19) que nós, educadores: “pertencemos a uma tradição pedagógica que sabe tratar com igualdades e não com diferenças e quando nos deparamos com estas, pensamos que o pedagógico é superá-las exigindo de todos a mesma trajetória educativa”. Ao não tratar a questão da diversidade cultural entre os atores que compõem a comunidade escolar, a escola termina por desenvolver práticas curriculares que atuam na manutenção do racismo e da discriminação racial no cotidiano escolar. A criança negra não encontra na escola modelos de estética que a ajudem a afirmar a cor de sua pele de forma positiva e o debate sobre relações étnico-raciais ainda aparece de forma insuficiente no espaço escolar.

Discutindo o silêncio como um ritual pedagógico a favor da discriminação racial, Gonçalves (1985) identifica 4 (quatro) rituais que, possuindo o silêncio como elemento comum, mesmo na atualidade ainda se fazem presentes no espaço escolar. O primeiro ritual é que a omissão da história de rebeldia do povo negro tornou-se uma regra; o segundo ritual diz respeito à forma reducionista com a qual é tratada a discriminação racial, graças à visão de alguns professores que ensinam que “todos nós somos filhos de Deus”, não tendo como buscar soluções fora dos preceitos religiosos; o terceiro ritual refere-se ao fato de as escolas continuarem a comemorar o dia 13 de maio, preterindo o dia 20 de novembro – instituído pelo movimento negro do Brasil como Dia Nacional da Consciência Negra, em referência ao assassinato de seu líder, Zumbi dos Palmares¹⁶; o quarto ritual caracteriza-se pelo silêncio (cúmplice) dos professores diante das agressões verbais as quais são submetidas as crianças negras. Para Gonçalves (1985, p. 315), “ao ser incorporada pela escola, uma ação por mais ingênua e despretensiosa que possa parecer, tem força pedagógica”.

¹⁶ Nesse aspecto, tivemos alguns avanços recentes. A Lei nº 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira inclui o 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra - no calendário escolar.

A ação pedagógica materializa-se pela sua intencionalidade. No caso da escola, ela é mediada pelo currículo escolar, aqui entendido de forma ampla. Ao analisarmos a homogeneidade da escola que torna invisível a população negra e sua cultura, o currículo apresenta-se como campo privilegiado para o entendimento de sua institucionalidade. Incluindo-nos na temática do currículo apontamos entre as diversas conceituações que se estabeleceram para o termo, a que melhor se aproxima do nosso objeto de estudo, ainda que atentas para a multidimensionalidade do currículo, que nos permite inquiri-lo a partir de diferentes ângulos.

Para Forquin (1993, p. 10), “ o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade”. Buscando não cair na armadilha da superficialidade anunciada pelo autor, nos propomos a conhecer o discurso das professoras negras sobre as práticas curriculares que elas desenvolvem e vivenciam, enfocando o currículo como um artefato cultural, social e histórico.

Moreira e Silva (2002), discutindo o currículo nesta perspectiva, como artefato social e cultural, destacam que apesar de questões sobre o “como ensinar” continuarem importantes, na atualidade, elas só possuem sentido se analisadas a partir de suas relações com as questões sobre o “por quê ensinar determinados conhecimentos”. Quais são as determinações sociais, a história e a produção contextual que fundamentam tal seleção? Dessa forma, evidenciam a ligação currículo e relações de poder, uma vez que são as formas de organização da sociedade e da educação que determinam as visões sociais que serão transmitidas através do currículo, para forjar as identidades individuais e sociais desejadas.

Para Silva (1999, 2004, 2008), o currículo é uma forma de instituição de sentidos, produtor de identidades. O autor trata o currículo como artefato cultural que o configura como prática de significação, espaço articulador de saberes, poderes e identidades. Propõe que o currículo seja tomado e analisado através dos elos que o compõem, constituindo-se não só como prática de significações, mas também como prática social, produtiva, de relações de poder numa dinâmica de produção de sentidos que não são dados, inscrevem-se na arena político-cultural, instituindo e sendo instituídos por significações sociais que perpassam e são terreno para a constituição de identidades sociais.

Assim, considerar os nexos entre currículo e identidade implica a percepção do que realiza o currículo como uma prática produtiva e de significação. Nele circulam poderes e saberes que, mediados, articulados e negociados com e nas esferas e produções sócio-culturais dos grupos que os praticam, objetificam, narram, definem, produzem e significam o eu e o

outro, estabelecem o lugar e o não lugar ocupado e a ocupar, fazendo parte do processo de construção das identidades.

Ainda segundo Silva (2004), é a partir das análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais que o currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. É também nas análises mais recentes que os conceitos de raça e etnia são problematizados, podendo ser compreendidos sob duas perspectivas: conceitos de caráter histórico, construídos socialmente; ou conceitos que possuindo caráter histórico e construído, são também conceitos políticos e estratégicos de identificação étnica e racial.

As teorizações contemporâneas apresentam a identidade étnica e racial, desde seu começo, como uma questão de saber e poder. Um exemplo é a construção histórica do conceito de raça. Utilizado inicialmente para justificar, cientificamente, a supremacia branca, foi assumido pelo movimento negro como instrumento estratégico na luta contra a desigualdade. Na atualidade, tenta-se esvaziar o valor do termo, ao encontrar argumentos genéticos (científicos), para afirmar que não existem raças. Apesar dos questionamentos, em geral utiliza-se o termo raça para identificações baseadas em características físicas e o termo etnia para identificações baseadas em características culturais.

É precisamente esta confusão causada em torno da distinção entre raça e etnia que é utilizada para demonstrar o caráter cultural e discursivo de ambos os termos. “O fato de que o termo raça não tenha nenhum referente “físico”, “biológico”, “real”, não o torna menos “real” em termos cultural e social” (SILVA, 2004, p. 101). Mesmo porque para a teoria social contemporânea de base pós-estruturalista, raça e etnia não podem ser consideradas construtos sociais fixos, uma vez que dependem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença e estão em constante processo de mudança e transformação. Neste sentido, diferença e identidade não são fatos ou coisas, são um processo relacional. Estas duas categorias dependem uma da outra para existirem.

Através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder, os temas da raça e da etnia ganham lugar na teoria curricular (SILVA, 2004). O conhecimento sobre raça e etnia, incorporado ao currículo, não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais. Assim, a questão a ser focalizada pela teoria curricular passa a ser: como desconstruir o texto racial hegemônico do currículo?

Marta Diniz e Ana Canen (2003) apontam a construção/reconstrução positiva da identidade negra, como um elemento de superação de discriminações e viabilização de práticas curriculares que avancem no reconhecimento e valorização do negro na sociedade. Segundo as autoras, cor, raça e etnia são algumas categorias que se destacam nos discursos e

nas discussões a respeito da construção desta identidade. A identidade negra é então entendida como uma referência capaz de mobilizar práticas curriculares que podem contribuir para a desconstrução do texto racial hegemônico do currículo.

Inês Oliveira (2003), em seus estudos sobre o cotidiano da área da educação, tem entendido práticas curriculares como práticas reais, concretas e cotidianas, realizadas pelas professoras e professores de acordo com suas possibilidades e condições. Segundo a autora, “isso significa dizer que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação” (INÊS OLIVEIRA, 2003, p. 01).

Nesse trabalho, as práticas curriculares são concebidas como define a referida autora: *“práticas reais (...) complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais”* (INÊS OLIVEIRA, 2003, p. 01). Para ela, nas atividades cotidianas os profissionais da educação criam currículos que misturam os elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que eles têm de implantá-las. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabem e em que acreditam ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, mesmo que repetidamente ensinado ano após ano, em turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente. Neste sentido, Inês Oliveira (2003) entende as práticas curriculares cotidianas, como associadas, sempre, às possibilidades daqueles que as fazem e às circunstâncias nas quais estes estão envolvidos.

Isso significa que os profissionais que atuam em uma determinada escola exercem influência sobre os processos educativos vivenciados no interior da instituição, o que nos aproxima do pensamento de que como espaço social a escola não é um fato dado, é uma construção social. Por isso constitui-se em um campo de disputas e de possibilidades. Ela será o que for, o que a sua prática pedagógica indicar que ela seja. Se esta instituição tem atuado como instrumento de manutenção e perpetuação do racismo, também pode atuar no sentido de sua superação. Nosso interesse em conhecer sobre as práticas curriculares que são desenvolvidas e vivenciadas no cotidiano escolar tem por base a crença de que ao se darem conta de seu pertencimento étnico-racial as professoras negras têm quebrado, de formas diversas, a pedagogia do silenciamento que ainda existe no espaço escolar, mesmo que esta não seja uma prática que aconteça com muita frequência.

Para nós, o currículo é, como afirma Eliete Santiago (2006), ao mesmo tempo o texto e a prática que materializa um projeto de educação e de sujeitos, uma vez que “ganha significado e traça identidades através dos processos de ensino e de aprendizagem” (ELIETE SANTIAGO, 2006, p. 78). Nesta perspectiva, ao estudarmos o campo da educação e relações étnico-raciais, a compreensão das disputas sociais, das tensões e relações de poder que se vivenciam na construção do texto e na execução das práticas curriculares, apresenta-se como necessidade central para compreendermos de que forma se dá a inclusão e a presença da população negra no espaço escolar.

2.2 População Negra e Educação Escolar

O Brasil é o segundo país no mundo em população negra, ficando atrás apenas da Nigéria, na África. Dados do IBGE, para o ano de 2007¹⁷ apontam que a população brasileira é composta por 49,39% de brancos, 42,42% de pardos, 7,45% de pretos, não chegando a 1% a população pertencente à outra raça ou etnia. Do total de pessoas residentes na Região Nordeste, 29,5% são brancas, 8,5% são pretas, 61,5% são pardas e 0,5% pertencem à outra raça ou etnia. Para o Recife, os dados disponíveis são do Censo de 2000¹⁸, segundo os quais: a cidade possui 1.422.903 habitantes, que corresponde a 18% da população do estado de Pernambuco. Entre os habitantes do Recife, 46,50% são homens e 53,50% são mulheres. Somando homens e mulheres, 54% se declaram negros e negras (5,4% pretos e 47,9% pardos). Entre os homens, os brancos correspondem a 44% da população e os negros a 55%, entre as mulheres, as brancas representam 47% e as negras 52%.

A despeito de a população negra constituir a maioria da população brasileira, o desejo de branqueamento do Brasil invisibiliza essa população em diversos campos da sociedade, inclusive na área da educação. Segundo Jeruse Romão (2005), a preocupação com o tema da educação dos negros brasileiros por parte das instituições de educação e pesquisa é muito recente. Assim, ao tentarmos tecer a trajetória institucional da escolarização dos descendentes de africanos no Brasil, nos deparamos com a Historiografia da Educação Brasileira, que num primeiro momento dá margem à inexistência de experiências escolares desse segmento até os anos 1960, quando acontece uma vasta expansão da rede pública de ensino.

¹⁷ Dados disponíveis no Retrato das Desigualdades Raciais de Gênero e Raça (2008) – IPEA/UNIFEM.

¹⁸ Dados disponíveis no Diagnóstico da Desigualdade Racial na Cidade do Recife (2008) – Prefeitura do Recife; PNUD; DSID.

Entretanto, a população de origem africana no Brasil desde sempre expressou suas concepções e orientações, tendo em vista a educação de suas crianças e adolescentes dentro e fora dos processos formais de escolarização. Para Mariléia Cruz (2005, p. 21), o fato dos negros darem corpo a intervenções sociais no campo intelectual logo nos primeiros anos da República, através das organizações negras, da criação de escolas e da imprensa negra, sinaliza para a existência de processos de escolarização vivenciados pelos negros desde o período da escravidão. Segundo a autora,

a necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais (2005, p. 27).

A escola, como espaço de disseminação do conhecimento, foi considerada um instrumento capaz de nos fazer ascender socialmente. Para a população negra, desprovida de bens materiais, este espaço apresentou-se quase como a única oportunidade de conquistar algum prestígio social. A despeito das afirmações sobre a incapacidade intelectual dos negros, Mariléia Cruz afirma que a ascensão de uma intelectualidade negra desde o período republicano ocorreu via domínio da escrita e possibilitou que esse grupo atingisse “espaços sociais dos quais os brancos pareciam detentores absolutos” (idem, p. 29), a exemplo, da escola. Todavia, para a autora, o espaço escolar cumpre uma dupla função em relação ao negro, é veículo de ascensão social e instrumento de discriminação. Segundo a autora, expostos à desvalorização social em função de seus marcadores étnico-raciais, os negros e negras se apóiam na educação escolarizada como possibilidade de aprovação e reconhecimento social. Contudo, o espaço escolar é marcadamente discriminatório para esta população, resultando num aproveitamento escolar desigual e exigindo-lhes maior grau de empenho para que consigam atingir o sucesso escolar (PAIXÃO, 2008).

Embora encontrem-se evidências do acesso da população negra a escolas públicas, a partir da segunda metade do século XIX, esse segmento criou suas próprias escolas e empreendeu esforços diversos, desde o período do Império, que lhes garantissem a apropriação dos saberes formais exigidos socialmente. Mariléia Cruz apresenta alguns exemplos (idem, p. 28): o Colégio Perseverança ou Cesarino fundado em Campinas (SP) em 1860; o Colégio São Benedito também em Campinas (SP) em 1902; as aulas públicas oferecidas pela Irmandade de São Benedito em São Luiz do Maranhão; a escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul e os cursos de alfabetização, primário e preparatório para o ginásio oferecidos pela Frente Negra Brasileira.

Luz (2008) estudou a Sociedade dos Artistas, Mecânicos e Liberais de Pernambuco e afirma que esta Associação promoveu um trabalho de profissionalização e instrução para operários jovens e adultos no Recife, na primeira metade do século XIX. Segundo o autor, o trabalho da associação “culminou na instalação do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, no final do mesmo século” (LUZ, 2008, p. 17). Essas iniciativas são indícios de que o movimento negro brasileiro sempre considerou a educação escolarizada como um portal poderoso para ascensão social de seu povo. Além de promover os seus próprios processos de escolarização, reivindicou e continua a reivindicar a inclusão da população negra na escola oficial em todos os níveis de ensino. Entretanto, o acesso de camadas da população negra à escola, por meio da política de universalização da instituição, a partir dos anos de 1961, não resolveu o problema das desigualdades étnico-raciais na educação.

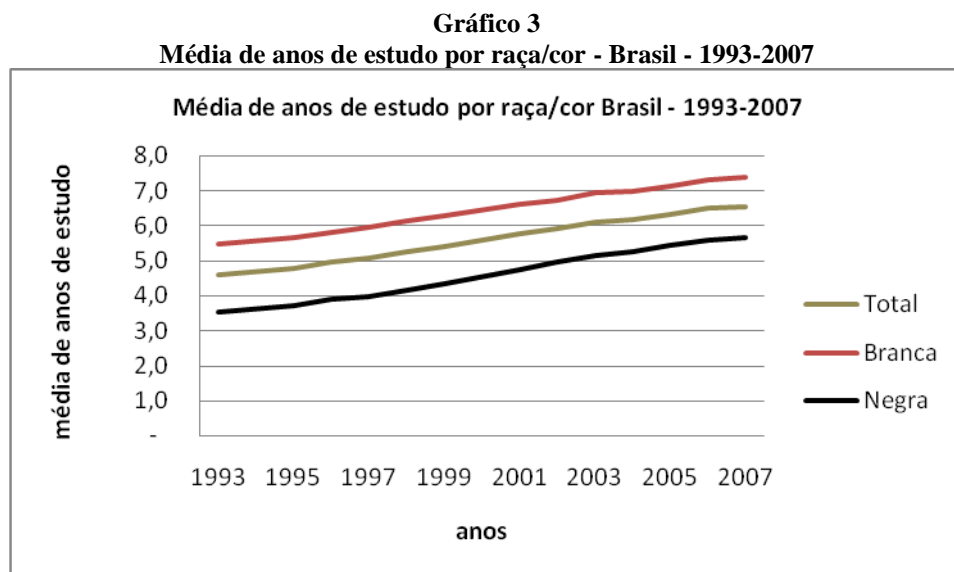
Estudos sobre os indicadores educacionais brasileiros aprofundam o debate das desigualdades entre brancos e negros. Hasenbalg e Silva (1988) afirmam que do ponto de vista do processo de mobilidade social, os resultados que emergem de suas análises sobre as estatísticas oficiais apontam a centralidade da educação para a reprodução das desigualdades entre brancos e não-brancos. Segundo os autores, os resultados obtidos a partir da análise dos dados da PNAD – 1982 indicaram que

Uma proporção mais elevada de crianças não-brancas ingressam mais tarde ou simplesmente não têm acesso à escola; a análise da repetência mostrou que, acumulando-se ao efeito do acesso tardio, o resultado é o de uma experiência de trajetória escolar mais lenta e acidentada entre crianças pretas e pardas: ao final do período de escolaridade obrigatória, dois terços ou mais de crianças pretas ou pardas estão freqüentando a escola com atraso de três ou mais séries, enquanto que isso ocorre com apenas dois quintos dos brancos; a partir dos 10 anos de idade, a proporção dos que abandonaram a escola – seja pelo acúmulo de repetências ou pela necessidade de trabalhar – tende a aumentar rapidamente. O problema da evasão escolar, porém, é aproximadamente o mesmo nos três grupos de cor. Daí resulta que as crianças não-brancas, por terem um nível de repetência mais elevado, chegam ao ponto de saída do sistema escolar com um número médio de séries completadas muito inferior ao das crianças brancas (HASENBALG; SILVA, 1990 apud HASENBALG; SILVA, 1999, p. 127).

Embora a partir daquele período a escola fosse reivindicada para todos, nem todos tinha acesso a ela. Os índices educacionais do Brasil mostram que parte da população negra tem acessado à educação escolar, mas apresenta desempenho inferior aos do grupo étnico-racial branco. Conforme Paixão (2008), em 1950 a taxa de analfabetismo da população brasileira com mais de 15 anos entre os brancos era de 39,8%, entre os negros era de 69,3%. No ano 2000, o analfabetismo entre os brancos reduziu-se para 8,3% e entre os negros para 18,7%. Segundo o Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (2008), em 2007 a taxa de

analfabetismo na população brasileira com 15 anos ou mais passou para 6,1% entre os brancos e 14,1% entre os negros. Mesmo considerando as reduções, a região Nordeste é aquela onde o analfabetismo é o maior do país, para brancos, 15,3% e para negros, 21,9%, mas preponderando entre os negros.

No que se refere à média de escolaridade, Paixão (2003) afirma que no ano 2000 a média de anos de estudos da população brasileira, segundo o critério raça/cor, era entre os brancos 4,57 anos de estudos e entre os negros 3,35 anos. No Nordeste, a média caía para 3,57 anos de estudo entre os brancos e 2,62 anos entre os negros. No estado de Pernambuco, os brancos apresentavam 3,90 anos e os negros 2,88. Para a população maior de 15 anos, a média de anos de estudo passou a ser em 2006 de 8,0 para os brancos e 6,2 entre os negros. Mesmo considerando o aumento de anos de estudo que ocorreu para brancos e negros, a média de escolaridade dos negros em 2006 não chega ao nível fundamental completo. No gráfico 3 podemos visualizar a discrepância na escolaridade entre brancos e negros entre os anos de 1993 e 2007.



Fonte: dados disponíveis no Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (2008).

A distorção idade/série é outro elemento que caracteriza o desempenho escolar da população negra. Segundo Paixão e Carvano (2008, p. 184), “em 2006 nem metade das crianças brasileiras, de 11 a 14 anos, freqüentavam a escola na série esperada, mesmo entre as brancas. Todavia, ainda era pior a situação das pretas e pardas, das quais somente um terço estava na série correta”. Embora os índices educacionais do Brasil tenham melhorado bastante nos últimos sessenta anos, as desigualdades entre brancos e negros persistem e a distância

relativa entre os dois grupos aumentou, passando de 74% em 1950 para 125% em 2000 (PAIXÃO, 2003).

Ao estudar a evolução das condições de vida na década de 90, Henriques (2001) aponta que os avanços após a expansão do ensino público brasileiro – elevação da média de escolaridade, redução da taxa de analfabetismo e aumento da matrícula em todo país - não diminuíram a desigualdade entre brancos e negros:

A escolaridade de brancos e negros (...) nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. (...) apesar da melhoria nos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros, mantém-se estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra viveram, ao longo do século XX, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial racial expresso em termos de escolaridade (HENRIQUES, 2001, p. 46).

Conforme chama a atenção Henriques (2001), a discrepância na escolaridade entre brancos e negros é em média de 2,3 anos de estudos. Essa desigualdade tem se mostrado intergeracional, pois é praticamente a mesma para um jovem hoje, como foi para seus pais e avós. Do ponto de vista qualitativo, Paixão (2003) elenca alguns vetores de produção das desigualdades étnico-raciais no sistema de ensino brasileiro: a presença da discriminação no espaço escolar, a imagem e a representação da população negra nos parâmetros curriculares e no material didático escolar e paraescolar e a importância da família na reprodução intergeracional das condições de vida e na confirmação ou superação das situações problemáticas vivenciadas no espaço escolar.

Para Delma Silva (2000), um dos fatores do fracasso escolar entre as crianças e jovens negros é a incompetência da escola em lidar com as diferenças culturais. O silenciamento sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar, que abriga a idéia da inferioridade do negro e desconsidera as especificidades dessa população, é apontado como uma das principais causas para a desmotivação e a evasão das crianças negras do sistema educativo, uma vez que retroalimenta o preconceito e a discriminação étnico-racial nesse espaço.

Ao perceber que o tipo de política educacional adotado no Brasil desconsidera a população negra, a atuação do movimento negro brasileiro não se resumiu às reivindicações pela inclusão dessa população ao sistema educacional. Em meio às comemorações do centenário da abolição (1988), o Movimento Negro Unificado elegeu “O Negro e a Educação” como tema do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, que aconteceu no

Recife em julho de 1988. De acordo como o relatório da atividade¹⁹, o encontro teve como preocupação central “questionar a negação da importância do negro na formação social brasileira, através dos meios oficiais de educação do país”. As proposições que resultaram dos debates realizados no encontro apontam para a necessidade de introduzir o estudo da História da África nos currículos escolares; discutir o papel da professora e do professor na descolonização do ensino; e considerar a aprendizagem pela prática cultural, como elementos importantes para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem da população negra.

Nilma Gomes (1997), ao discutir a contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro, conclui que o olhar do movimento negro para a educação trouxe, para além das reivindicações, problematizações teóricas e ênfases específicas que dão materialidade a um pensar sobre a educação, construído a partir do ponto de vista do povo negro. A autora sistematiza essa contribuição do movimento negro por meio de cinco aspectos: 1) a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; 2) a ênfase na história de luta e resistência do povo negro; 3) a afirmação da existência de uma produção cultural realizada pelos negros, com uma história ancestral que nos remete à nossa origem africana; 4) a consideração de que existem diferentes identidades no espaço escolar; e 5) a denúncia de que a estrutura excludente da escola precisa ser reconstruída para garantir o acesso à educação, a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e níveis sócio-econômicos.

A partir das reivindicações de acesso da população negra à instituição escolar e da inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, o Movimento Negro brasileiro problematizou a existência de valores e práticas discriminatórias na escola, principalmente quando essa instituição nega a existência da diferença em seus domínios. Revelou a heterogeneidade da escola e enfatizou a história de luta e resistência da população negra (uma vez que a escola apenas oferecia a história de sua escravidão) e a centralidade da cultura nos processos educacionais do povo negro. Configurou dessa forma um pensamento sobre a educação constituído a partir de suas práticas e vivências educacionais construídas alternativamente aos processos de educação formal, que possui como fundamento o combate ao racismo, a afirmação da identidade negra e a superação das desigualdades étnico-raciais.

Referendando-se no pensamento do Movimento Negro sobre a educação, pesquisadores em sua maioria negras e negros vão desenvolver a partir de meados da década 1980 estudos que demonstram como a escola ao não tratar a questão da diversidade cultural

¹⁹ Dados disponíveis In: NEGRO E EDUCAÇÃO. **Relatório do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste do Brasil**. Recife: Movimento Negro Unificado, 1988.

entre os atores que compõem a comunidade escolar, termina por desenvolver práticas curriculares que atuam na manutenção do racismo e da discriminação étnico-racial em seu cotidiano, assim como essas práticas discriminatórias colaboram para a evasão e o fracasso escolar de crianças negras.

Gonçalves (1985), já mencionado anteriormente, foi um dos pioneiros no estudo das relações étnico-raciais no espaço escolar. Discutiu o silêncio como um ritual pedagógico a favor da discriminação. O silêncio é apresentado pelo autor como uma imposição das regras dos rituais pedagógicos. Contudo, “há uma linguagem que fala pelo silêncio” (GONÇALVES, 1985, p. 319) expressando-se no gesto, no comportamento e no tipo de tratamento destinado às crianças negras. Silenciar é abster-se voluntariamente de falar, de pronunciar qualquer som, de escrever ou de dar qualquer demonstração dos seus pensamentos. O fato de existir no silêncio escolar uma linguagem não verbal, que conduz a mensagem da superioridade do branco e inferioridade do negro a crianças negras e brancas, demonstra que a instituição escolar não está silenciando seu pensamento sobre a população negra, ao negar a existência da população negra, a escola afirma seu pensamento sobre essa população, de modo que não há silêncio, há silenciamento. As regras do ritual pedagógico impõem um silenciamento sobre as relações étnico-raciais, mas estabelecendo uma relação dialógica, em dado momento, o silenciamento torna-se a regra que gera o ritual pedagógico.

O trabalho de Consuelo Silva (1995) mostra como a criança negra é estimulada por seus professores a “não ligar” e a não reagir à agressão contida nos apelidos e xingamentos de cunho étnico-racial. A criança branca não é punida e sua atitude é implicitamente legitimada, uma vez que é qualificada como “brincadeira”. Também no trabalho de Delma Silva (2000), aparece a presença do racismo classificado como “brincadeira” e a atitude dos professores que desconsideram as situações racistas. Nesse trabalho, como no de Eliane Cavalleiro (2000), a negação do racismo é apresentada como uma forma de se proteger das agressões, ao abstraí-las. O racismo sob forma de brincadeira tem atravessado as relações étnico-raciais no Brasil. Entre as crianças, mas também entre os adultos, é muito comum ouvir-se piadas e gracejos que desqualificam a população negra. Tornar risível a condição étnico-racial da pessoa negra é contribuir para a internalização da sua suposta inferioridade e estimular a indesejabilidade dos traços físicos de seu grupo de pertença. Ao estimular as crianças a não reagirem a tais agressões, as professoras e professores desenvolvem uma atitude de cúmplice de tais práticas, que as certificam como verdadeiras.

A cumplicidade com as práticas discriminatórias vivenciadas no espaço escolar expressa por meio do silêncio também é mostrada no trabalho de Eliane Cavalleiro (2000).

Discutindo a relação família-escola, a autora aborda como a cumplicidade de pais e professores no silêncio sobre as idéias e atitudes racistas reforça o sentimento de inferioridade e baixa auto-estima das crianças negras. Afirma a autora que “a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira” (ELIANE CAVALLEIRO, 2000, p. 98). Tais oportunidades são oferecidas por meio da ação das professoras e professores em elogiar alunos brancos em detrimento dos negros, de práticas não-verbais de demonstração de afeto de forma diferenciada para cada grupo de crianças e de práticas pedagógicas que terminam por reforçar a invisibilidade ou os estereótipos depreciativos da população negra. Quanto à quietude dos pais, diante das situações discriminatórias vivenciadas por seus filhos no espaço escolar, afirma a autora que é uma tentativa da família em protelar por um tempo maior o contato da criança com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes. A família silencia diante de sua impotência ante o racismo, porque ela própria faz parte de uma geração que também aprendeu o silêncio em seu processo de socialização.

Nesses espaços silenciados sobre as relações étnico-raciais, as crianças negras realizam seus processos de socialização e construção identitária, no caso da escola, sem referências que lhes dê suporte para valorizar sua origem africana. Delma Silva (2000) constata que a construção da identidade dos alunos negros acontece em um cenário que os põe à margem dos processos educativos formais, uma vez que seu universo permanece fora da escola, quando a mesma é referenciada por um padrão eurocêntrico de desenvolvimento. O reconhecimento identitário do alunado se dá em primeiro lugar pelos “laços de parentesco, estabelecendo o vínculo de descendência africana” (idem, p. 52). As informações que eles possuem sobre a cultura africana provêm de duas fontes: o currículo escolar e a televisão. E ambos apresentam imagens reducionistas sobre esta cultura.

Se a escola é, como afirma Dubar (2005), um espaço fundamental para a construção da primeira identidade social, significa dizer que as crianças negras têm construído suas identidades em meio ao conflito entre a negação e a afirmação de sua condição de Ser negro. Os estudos ajudam-nos a compreender que ao ignorar a vivência de situações e agressões racistas, as pessoas negras transformam este comportamento em um mecanismo de defesa e sobrevivência simbólica para conviver com e em uma realidade que tem posto à margem sua existência e seus valores.

Para Nilma Gomes (2006), ao ignorar a história e a cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, a instituição escolar tem fingido que o trato pedagógico e ético da diversidade não é uma tarefa da escola e dos educadores. Para a autora, ao menos no nível do

discurso, reconhecemos a diversidade como algo belo, que dá sentido à nossa existência. Entretanto, “na prática no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizadas e transformadas em desigualdades” (NILMA GOMES, 2006, p. 25). Assim, quanto mais a escola esquivar-se do tratamento pedagógico da diversidade, mais conflituosas e delicadas se tornarão as relações desenvolvidas no cotidiano do espaço escolar. Para a autora, essa é a razão pela qual a escola e os educadores precisam compreender a complexa trama entre diversidade cultural e currículo, entendendo que o currículo não se restringe a idéias e abstrações. Também diz respeito “a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relação de poder” (NILMA GOMES, 2006, p. 31).

Tais estudos buscam compreender como as práticas curriculares reproduzem o racismo, mas também identificam as potencialidades da escola para sua desconstrução, uma vez que a escola é um espaço construído socialmente, por sujeitos concretos e sociais, portanto, pode ser reconstruído. A escola atua na manutenção do racismo, mediada por um currículo, que construído em meio a relações de poder, não contempla a população negra, logo, a disputa social pode levá-la a considerar essa população; a atitude de professoras e professores de ignorar as relações étnico-raciais que se estabelecem na sala de aula compromete o desenvolvimento identitário de crianças negras, uma vez que legitima o preconceito e a discriminação, entretanto esses profissionais têm possibilidades de rever suas práticas. Em outras palavras, a escola não é uma instituição imutável, mas como um campo de disputas é capaz de moldar-se às necessidades que se lhe apresentem.

Embora as desigualdades educacionais entre brancos e negros no Brasil tenham se mantido estável ao longo de todo o século XX, como afirma Henriques (2001), ao denunciar o racismo e propor alternativas para mudanças o Movimento Social Negro conseguiu pautar suas reivindicações na agenda política do país. Assim, o início do século XXI é marcado pela transformação, ainda que lenta, das antigas reivindicações das entidades negras em políticas públicas.

No que se refere à educação, a promulgação da Lei nº 10.639 em 9 de janeiro de 2003 busca responder a uma demanda histórica. Altera a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 26 e 79 e torna obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial de ensino. A leitura de seu parágrafo primeiro nos permite comprovar como o texto da Lei reflete de forma explícita as proposições do movimento negro referidas anteriormente:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá os estudos da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

A Lei estabelece ainda a inclusão do dia 20 de novembro “Dia nacional da Consciência Negra” nos calendários escolares. Para Lucimar Dias (2005), que analisou a questão de raça nas leis educacionais entre os anos de 1961 a 2003, “do discurso de escola sem distinção, chegamos à escola que começa a distinguir para compensar processos desiguais entre a população brasileira” (p. 60). Entretanto, seis anos depois de sua promulgação, a implementação da Lei nº 10.639/03 ainda não tomou materialidade e constitui-se num desafio para a comunidade escolar e para o movimento negro organizado. Significa dizer que apesar da conquista de marcos legais, que tentam garantir a singularidade e a pluralidade do espaço escolar, a escolarização da população negra brasileira tem se pautado por uma ideologia que ainda é fundamentada no desejo de branqueamento do Brasil e no mito da democracia racial. A escola que a população negra conhece ainda é uma escola que tem negado a sua existência. Orientada pelo esquecimento e pela invisibilidade dessa população, a escola ainda constitui-se como “um não lugar para os negros” (JERUSE ROMÃO, 2005 p. 17). A naturalização dos preconceitos arraigados no imaginário social brasileiro transversalizam de forma extraordinária os conteúdos e procedimentos didáticos disseminados no espaço escolar, o que indica que as teorias racistas ainda estão presentes nesse espaço.

2.3 Professoras Negras: gênero, profissão e pertencimento étnico/racial

Historicamente, a nossa sociedade condenou a mulher a um papel inferior. Enquanto o homem representa genericamente o Ser Humano, a mulher é definida, inclusive nos dicionários, por sua condição biológica: o ser humano do sexo feminino capaz de conceber e parir outros seres humanos. Isso significa que a questão de gênero é, em si, um complicador para as relações sociais, mas quando somada à questão étnico-racial, incide nas maiores dificuldades para as pessoas que as vivenciam concomitantemente.

No Brasil, a população negra e, em particular, a mulher negra está sempre exposta ao preconceito e à discriminação étnico-racial. Convivemos com o mito da “mulata sensual” que, se em algum momento serviu para a emancipação da mulher negra, em outros a relega a uma condição de mulher de segunda categoria, que serve para o divertimento masculino, mas não serve para a constituição de uma família. Muitas vivenciam a solidão amorosa ou dividem a

vida com companheiros que as expõem à violência doméstica. Com medo de ficarem sozinhas, algumas sustentam seus companheiros em aspectos diversos, inclusive financeiramente. Outras são, nas palavras de Nilza Silva (1999)²⁰, “a ‘espinha dorsal’ de sua família, que muitas vezes constitui-se dela mesma e dos filhos”.

Ao longo da história, boa parte das mulheres negras ou não tiveram acesso à escola ou precisaram abandonar os estudos para poder trabalhar e garantir sua sobrevivência e, assim, se tornaram maioria nos trabalhos mais desqualificados e desvalorizados. Boa parte das mulheres negras brasileiras está atuando na informalidade ou como empregada doméstica (NILZA SILVA, 1999).

Ao estudar a trajetória educacional e a realização sócio-econômica de mulheres negras, Márcia Lima (1999) afirma que, com a reestruturação do emprego no Brasil, ocorre nos anos 1970, uma redistribuição das mulheres em geral, na População Economicamente Ativa (PEA). Elas passaram a abandonar o setor primário e ingressar cada vez mais na indústria e nos setores modernos. Segundo essa autora,

As mulheres provenientes das classes mais pobres dirigem-se a prestação de serviços e aos empregos ligados à indústria, enquanto as mulheres de classe média, aos serviços de produção e de consumo coletivo (setor terciário), devido a seus melhores níveis educacionais. Dada a significativa representação da população negra, nos patamares inferiores da sociedade, as mulheres desse grupo de cor compõem uma parcela significativa da força de trabalho feminina empregada nos serviços mais desqualificados, principalmente, o serviço doméstico (idem, p. 151).

Aquelas que possuem uma trajetória escolar, para conseguir sucesso profissional, têm que se mostrar mais competentes do que as brancas, mesmo possuindo igual nível de escolaridade e de qualificação profissional. As que conquistam melhores postos no mercado de trabalho geralmente despendem uma força muito maior que outros setores da sociedade. “Algumas provavelmente pagam um preço alto pela conquista, muitas vezes, abdicando do lazer, da realização da maternidade, do namoro ou casamento” (NILZA SILVA, 1999). Os estudos da autora permitem afirmar que a mulher negra necessita destacar-se sempre. Necessita ser sempre melhor em tudo para ser reconhecida socialmente. Dessa forma, a mulher negra tem que dispor de uma grande energia para superar as dificuldades que se impõem na busca da sua cidadania. Segundo Nilza Silva, ao imprimir essa energia em suas vidas, algumas mulheres negras têm experimentado a mobilidade social.

²⁰ SILVA, Maria Nilza. A Mulher Negra. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm>. Acesso em 02 de julho de 2009.

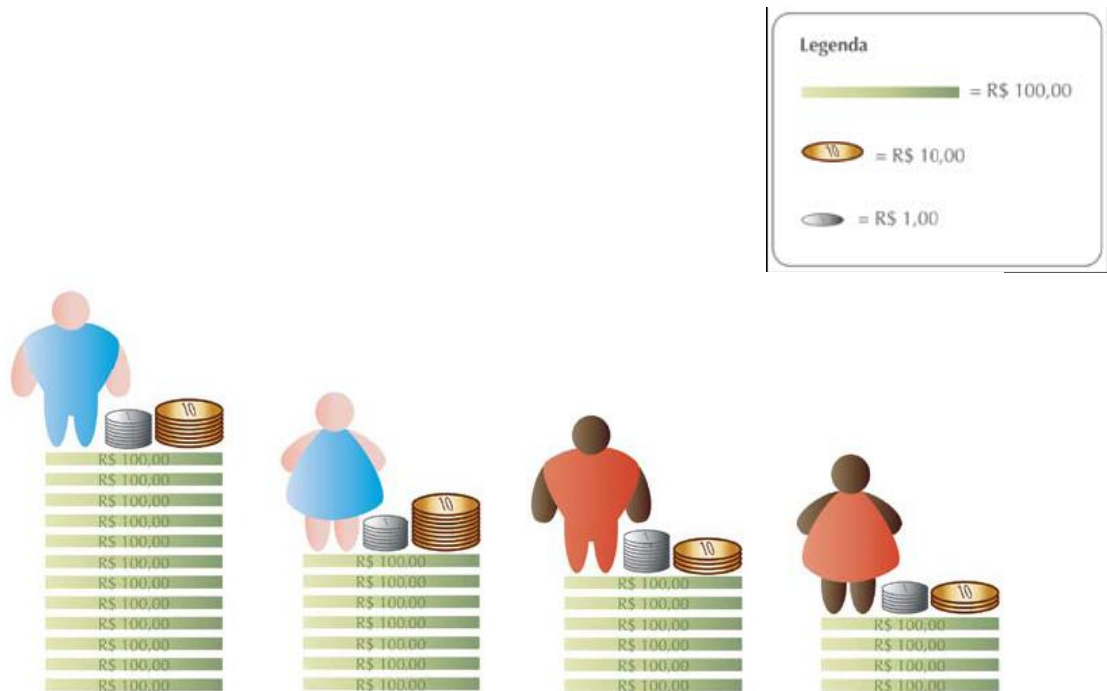
Para Nilma Gomes (1995, p. 115), “ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais”. Na literatura, nas novelas ou no cinema, a imagem da mulher negra sempre foi apresentada como uma mulher de segunda categoria. A escritora Conceição Evaristo (2005, p. 52) chama especial atenção para o fato de que “a representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e ou corpo-objeto de prazer do macho senhor”. Existe, inclusive, uma “ausência de representação da mulher negra como mãe, matriz de uma família negra, perfil delineado para as mulheres brancas em geral” (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2005, p. 53).

Maria Nilza da Silva (1999) assim explica a situação na mulher negra no Brasil:

A situação da mulher negra no Brasil de hoje manifesta um prolongamento da sua realidade vivida no período de escravidão com poucas mudanças, pois ela continua em último lugar na escala social e é aquela que mais carrega as desvantagens do sistema injusto e racista do país. Inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos mostram que a mulher negra apresenta menor nível de escolaridade, trabalha mais, porém com rendimento menor, e as poucas que conseguem romper as barreiras do preconceito e da discriminação racial e ascender socialmente têm menos possibilidade de encontrar companheiros.

Segundo o Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (2008), as mulheres negras ocupam a pior posição na escala social. Os dados evidenciam a dupla discriminação sofrida nos múltiplos espaços sociais e, em especial, no mercado de trabalho. Como consequência das desigualdades educacionais, que aproxima mulheres e negros de postos de trabalho de menor qualidade, e da própria discriminação étnico-racial, os rendimentos dos homens brancos tendem a ser mais elevados do que o das mulheres brancas, que são mais elevados do que os dos homens negros, que por sua vez, são mais elevados que os das mulheres negras, como podemos visualizar na ilustração 2.

Ilustração 2
Renda média da população, segundo sexo, cor/raça Brasil/2007



Fonte: Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (2008)

As informações sobre posição na ocupação desempenhada revelam a situação de grande precariedade vivenciada pelas mulheres negras. Por um lado, elas apresentam as mais altas proporções no trabalho doméstico (21,4%) e na posição de produção para próprio consumo e trabalho não remunerado (15,4%); e, por outro, as menores proporções de trabalho com carteira assinada (23,3%) e de empregador (1,2%). Mesmo quando analisamos os dados do trabalho doméstico remunerado, as mulheres negras aparecem em desvantagem. Em 2007, a proporção de trabalhadoras domésticas com carteira de trabalho assinada era de 25% entre as negras e 30,5% para as brancas.

Em função de uma série de desvantagens em relação aos homens e às mulheres brancas, e aos homens negros, ser mulher negra é, também, uma luta incessante pela valorização da nossa história como sujeitos sócio-histórico-culturais, pelo fortalecimento da nossa auto-estima, pela construção de nossas identidades. É não perder a esperança de encontrar um companheiro que nos respeite, de construir uma família estruturada, de possuir uma carreira profissional, de possibilitar uma trajetória escolar de sucesso para nossos filhos... De vivenciarmos uma vida digna. Nesse contexto, o magistério emerge para as mulheres negras como cenário possível para a conquista da mobilidade social desejada.

No que se refere à atuação das mulheres negras no campo educativo, Moema Teixeira (2006) afirma que importantes desigualdades por sexo e cor podem ser verificadas ao considerarmos a categoria professor. Segundo a autora, os dados do Censo 2000²¹ apontam que “de um total de 65.629.886 pessoas ocupadas, 3% exerciam a ocupação de professor, ou seja, 1.984.134 pessoas” (p. 15). E indica que por essas duas características (sexo e cor), é possível realizar uma primeira caracterização da ocupação como sendo “eminentemente feminina (81, 2%) e branca (64,2%), e não apenas no seu conjunto (dados para o Brasil) como em todas as regiões e unidades da federação” (p. 15).

A análise da distribuição interna dos profissionais por sexo, cor, e nível de ensino nos quais atuam, essa autora chega às seguintes conclusões:

1. O ensino fundamental é realmente feminino, numa proporção ainda mais elevada para as mulheres negras (70,2% para 53,5% das brancas);
2. Os homens negros também estão nesta categoria de ensino num nível bem mais elevado que os homens brancos (da ordem de duas vezes mais).
3. Atuando no ensino médio encontramos proporções semelhantes entre homens, independente da cor; enquanto no caso das mulheres, as brancas encontram-se numa proporção bem mais elevada que as negras.
4. O ensino superior... é masculino e branco uma vez que tanto homens brancos como mulheres brancas encontram-se nessa condição em torno de três vezes mais que os seus parceiros do mesmo sexo negros. No entanto, a proporção de pretos e pardos é superior a das mulheres brancas, mostrando um peso maior de gênero nessa categoria.
5. O ensino profissional encontramos proposições semelhantes entre as mulheres, sejam estas brancas ou negras, já entre os homens percebe-se uma proporção duas vezes maior para os negros.
6. O ensino da educação física ainda é bem mais representativo para os homens, embora entre as mulheres seja quase duas vezes mais representativo para as brancas e entre os homens seja mais representativo para os negros (MOEMA TEIXEIRA, 2006, p. 29).

Embora seja possível levantar várias questões tanto no que se refere à dimensão de gênero, quanto à dimensão étnico-racial, consideramos importante destacar que, à medida em que aumenta o nível de ensino, as professoras negras vão desaparecendo do campo de atuação do magistério. Situação que revela a falta de oportunidade pela qual têm passado essas professoras para acessar o ensino superior. Ou seja, é no ensino fundamental que elas se apresentam em maior número, como podemos visualizar na tabela 1.

²¹ Realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Tabela 1
Total de Professores por Cor (%) – Brasil 2000

Tipo de Professor	Branca	Parda	Preta	Outras
Prof ^o da educação infantil (nível médio)	63,9	29,1	5,9	1,1
Prof ^o da educação infantil (nível superior)	80,3	15,6	2,5	0,8
Prof ^o de nível médio No ensino fundamental	57,0	37,1	4,6	1,3
Prof ^o de nível médio no ensino profissionalizante	68,4	26,1	3,0	2,5
Prof ^o do ensino superior	83,9	11,8	2,2	2,1

Fonte: Dados do Censo 2000, disponíveis em Moema Teixeira (2006, p. 25).

A concentração das professoras negras no ensino fundamental é mais um indicativo das desigualdades sócio-educacionais às quais estão expostas. Apesar de seus esforços em busca de uma trajetória escolar de sucesso, os obstáculos provenientes das relações desiguais que vivenciam tornam-se por vezes barreiras intransponíveis na busca pela elevação de sua escolaridade.

Entretanto, em dados mais recentes, apresentados no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008, percebe-se que as mulheres vêm estudando mais que os homens, sendo esta uma realidade presente em ambos os grupos étnico-raciais:

Em 1995, na população acima de 15 anos de idade, os anos médios de estudo de estudos dos contingentes eram: homens brancos, 6,4 anos de estudo; mulheres brancas, 6,4; homens pretos & pardos, 4,1; e mulheres pretas & pardas, 4,4. Em 2006, os mesmos indicadores haviam avançado, respectivamente, para 7,9; 8,1; 6,0 e 6,4 (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 183).

Todavia, se as disparidades estão diminuindo no que se refere à questão de gênero em ambos os grupos étnico-raciais, elas ainda permanecem muito elevadas no que tange à dimensão étnico-racial entre os dois grupos de mulheres. Na verdade, isso significa que a condição de gênero, raça e profissão da mulher negra e professora a expõe a uma série de preconceitos e discriminações que a coloca em uma situação de desvantagem.

Se o acesso ao magistério apresenta-se como um espaço de afirmação das potencialidades intelectuais das mulheres em geral, pois até o século XVIII acreditava-se que elas possuíam uma razão inferior a dos homens, para as mulheres negras carrega um duplo significado, como afirma Nilma Gomes (1995, p. 115):

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

A capacidade intelectual do negro foi negada e institucionalizada, uma vez que “as elites brasileiras da primeira metade do século XX tendiam a acreditar que os pobres e não brancos eram, em sua grande maioria, degenerados” (DÁVILA, 2006, p. 21). Assim, neste período, intelectuais e funcionários públicos brancos e progressistas que estruturaram a educação pública universal no Brasil possuíam motivos e ações influenciadas pela ideologia racial. Segundo Dávila (2006, p. 25), “dotados da incumbência de forjar um Brasil mais europeu e presos a um senso de modernidade vinculado a brancura, esses educadores construíram escolas em que quase toda ação e prática estabelecia normas racializadas e concedia ou negava recompensas com base nelas”. Segundo esse autor, para as elites brasileiras desse período a negritude era sinônimo de falta de saúde, preguiça e criminalidade. Por esse motivo testemunhou-se no Rio de Janeiro a criação de condições hostis para negros e pobres que tentassem ser professores.

Embora existam trabalhos que apontem a presença de homens e mulheres negras no magistério ainda na Primeira República²², Dávila (2006) mostra que essas professoras e professores foram desaparecendo ao longo dos anos de 1900 a 1930, e que esse desaparecimento deu-se por via institucional. Afirma este autor que

desde a segunda década do século XX, a sucessão de reformadores – Afrânio Peixoto, Antônio Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira – expandiu e reformou os programas de aprendizagens dos professores da cidade, colocando em práticas valores que definiram o ensino em uma profissão branca, feminina e de classe média (2006, p. 161 – 162).

Dessa forma, a inserção da população negra no magistério vai acontecer com maior ênfase a partir da política de expansão industrial, que traz a necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada para o trabalho na indústria e impulsiona assim a expansão da educação. Neste sentido, não podemos desconsiderar que o crescimento da presença das mulheres negras e não negras no magistério tenha se dado a partir do momento em que a educação formal passou a ser desvalorizada, uma vez que prepararia as camadas populares para o trabalho e considerada uma atividade extensiva do trabalho doméstico.

²² Muller, 2003; Dávila 2006.

Nesse cenário, o magistério emerge como um campo de trabalho que, mesmo conferindo *status* profissional às mulheres negras, apresenta-se como um campo de inserção “permitido” em dado momento histórico. Assim, podemos inferir que a escolha pela profissão é um elemento da trajetória de luta e resistência dessas mulheres pela sobrevivência na tentativa de “ocupar os espaços possíveis surge o horizonte do magistério” (NILMA GOMES, 1995, p. 154).

Patrícia Santana (2004) elenca alguns estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre professores negros na última década²³. Destaca a autora que em sua maioria as pesquisas enfocam as professoras negras em função da predominante presença das mulheres no magistério e possuem as seguintes características:

A maioria dos estudos enfoca os percursos biográficos e as experiências de professoras e professores negros inseridos no ensino fundamental e superior. Revelam as dificuldades enfrentadas pelas profissionais da educação, apontam para uma possível mudança de *status* social a partir do ingresso na carreira do magistério e as situações de racismo vivenciadas por essas profissionais (PATRÍCIA SANTANA, 2004, p. 47).

A leitura do conjunto dos resultados dos estudos citados pela autora, e mais Claudilene Silva (2006) e Patrícia Santana (2004), nos ajudam a enumerar alguns aspectos do significado da presença das mulheres negras no magistério. Em primeiro lugar, considerando as condições de vida das mulheres negras em geral já discutidas nesse trabalho, destacamos a perspectiva da mudança de vida. Tornar-se professora é uma forma encontrada por essas mulheres para melhorar de vida. Um segundo aspecto que pode ser enunciado é o rompimento com o lugar de subalternidade destinado à população negra. Ao tornarem-se professoras, essas mulheres passam a ocupar um espaço do qual a maioria de seus pares estão excluídos.

Um terceiro aspecto que pode ser destacado é que o ingresso das mulheres negras no magistério levou-as ao afastamento de sua identidade étnico-racial. Sendo este um espaço predominantemente branco, algumas dessas mulheres foram levadas a adequar-se conforme os padrões de cultura, estética e comportamento dos brancos, para serem aceitas nesse espaço. Um último aspecto que apontamos é que mesmo continuando expostas às imagens estereotipadas sobre a população negra, ao assumir a docência as mulheres negras passam a vivenciar o preconceito e a discriminação a partir de um novo lugar. Um lugar que mesmo sendo considerado de pouco prestígio social eleva sua auto-estima, porque melhora sua condição de vida. Este novo lugar, a depender de sua trajetória de vida, lhes possibilita

²³ Nilma Gomes (1995), Jacira Silva (2000), Gláucia Santos (2001), Eva Silva (2003), Solange Ribeiro (2001).

questionar sua situação, ressignificar sua identidade e buscar novas estratégias para o enfrentamento do racismo. Ou seja, a presença de mulheres e homens negros no magistério em escolas brasileiras inclui a dimensão étnico-racial nesse espaço de disputas sociais. Uma disputa que ainda é travada de forma silenciosa, porque o contexto de silenciamento sobre relações étnico-raciais no Brasil ainda é muito presente.

O estudo da história de vida das professoras e professores em geral e das professoras e professores negros em particular vem sendo desenvolvido por vários pesquisadores²⁴ sobre questões diversas do campo educativo. Segundo Patrícia Santana (2004, p. 43), “estudiosos dessa área são unânimes em afirmar que o estudo da história de vida de professores traz grandes contribuições para subsidiar as reflexões a respeito da formação docente”. Compreendem esses estudiosos que a construção do professor como pessoa é inseparável da construção do profissional. Significa dizer que “a forma como os professores se posicionam em sua prática profissional deriva, em larga medida, das experiências vividas, interpretadas e reelaboradas ao longo de suas existências e dos próprios contextos de formação” (PATRÍCIA SANTANA, 2004, p. 42). Para superar o silenciamento sobre identidade e relações étnico-raciais na escola, necessitamos compreender os processos de construção identitária vivenciados pelas professoras e professores, que são os principais mediadores das relações estabelecidas no espaço escolar.

²⁴ Entre os vários estudiosos desse campo destacamos: António Nóvoa (2005), Maria da Conceição Moita (2005), Batista Neto (2008), Ana Sónia António (2004), Nilma Lino Gomes (1995), Patrícia Santana (2004).

CAPÍTULO 3 ROTAS, ROTEIROS E PERCURSOS TRILHADOS NA (RE) CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS VIVIDAS

A idéia metodológica portanto, não é a de que o (a) leitor (a) somente leia, mas que também escute, ouça. São falas invisibilizadas, mas cheias de sons. Portanto, aumente seu volume... Jeruse Romão²⁵ (2005, p. 118)

3.1 O desenho metodológico em busca das histórias vividas

As escolhas metodológicas que realizamos alicerçaram-se nos compromissos que assumimos ao elegermos o objetivo desta pesquisa: analisar o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras e os seus efeitos na emergência de práticas curriculares de enfrentamento ao racismo no espaço escolar, bem como, aos pressupostos teóricos que escolhemos para orientar a investigação.

Concebendo a construção identitária dos sujeitos como um processo que é a um só tempo social e individual, consideramos que para dar conta do que estávamos nos propondo a realizar, necessitávamos de um aporte teórico-metodológico que nos possibilitasse pensar a escola, cenário no qual acontecem relações pedagógicas e étnico-raciais, como um campo de disputas e construções sociais, históricas e culturais. Neste campo, os sujeitos envolvidos no processo - no nosso caso, as professoras negras - possuem uma atuação fundamental, ainda que mediada pela dimensão organizacional da instituição escolar.

Orientadas por tais princípios nos deparamos com o método biográfico. Entendemos a reconstrução das histórias de vida de professoras negras como um caminho possível para responder as necessidades postas naquele momento. Embora o estudo não tenha sido sobre o cotidiano escolar propriamente dito, mas sobre os efeitos do processo de construção identitária de professoras negras neste cotidiano, para análise dos dados utilizamos as dimensões apontadas por Marli André (1995, 2003), entendendo que tais dimensões não podem ser consideradas isoladamente: a dimensão subjetiva dos sujeitos participantes da pesquisa, no caso as professoras; a dimensão institucional na qual tais sujeitos estão inseridos,

²⁵ Jeruse Romão, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, é ativista negra e professora da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

o sistema educacional; a dimensão instrucional do referido sistema, os conteúdos curriculares adotados; e a dimensão sociopolítica, o contexto sociopolítico e cultural mais amplo.

O trabalho foi realizado com professoras negras, servidoras efetivas da rede de ensino do Recife, que participaram do *Curso História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade étnico-racial na educação*. A classificação étnico-racial foi realizada de acordo com a auto-declaração das professoras, partindo da categorização utilizada pelo IBGE: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. A identificação das participantes da pesquisa deu-se através das fichas de inscrição do curso referido anteriormente, as quais foram preenchidas por cada participante da atividade. Na leitura das fichas, consideramos como negras todas as professoras que assinalaram as alternativas preta e parda.

A escolha por desenvolver a pesquisa exclusivamente com professoras negras trata-se de uma opção política e metodológica, por meio da qual esperamos não ratificar a idéia de que o racismo é um problema dos negros. Compreendemos que o racismo é uma questão que precisa ser enfrentada por negros e brancos, porque é um problema da sociedade brasileira. Com essa opção, também não estamos negando que professoras negras e professoras brancas são vítimas e também praticantes do preconceito e da discriminação étnico-racial. Entretanto, no nosso entendimento, as professoras negras precisam ser consideradas prioritariamente no processo de desconstrução do racismo no espaço escolar porque ocupam um lugar desprivilegiado na trajetória do branqueamento do Brasil. E é dessas mulheres que, perversamente, é cobrada a consciência étnico-racial, o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, a defesa e o compromisso com a população negra.

Para a aproximação das participantes da pesquisa elegemos como estratégia básica o contato com as professoras negras que participaram da primeira versão do *Curso História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade racial na educação*, realizado durante o ano de 2005, pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife com financiamento do Programa de Combate ao Racismo Institucional - PCRI (PNUD²⁶ e DFID²⁷).

Buscando apresentar o *Curso História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade racial na educação*, utilizamo-nos do conteúdo de seu folder de divulgação²⁸. O referido curso foi ministrado aos sábados para não interferir no calendário escolar, e estruturado em 42 horas divididas em 5 módulos: Identidade Racial e Trabalho em Educação; África e Resistência Negra no Brasil; Condições Socioeconômicas e Culturais; Lugares de

²⁶ PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

²⁷ DFID - Ministério do Governo Britânico para o Desenvolvimento Internacional.

²⁸ O folder de divulgação do Curso HCAB encontra-se em anexo (anexo A).

Resistência e Organização do Povo Negro e Práticas Educacionais Multirraciais. Tinha como objetivos: sensibilizar professores/as e outros profissionais da educação com vistas a apoiar a implementação da Lei nº 10.639/2003, aportando conhecimentos teórico-metodológicos para a abordagem da diversidade racial nas práticas educativas e no cotidiano escolar; socializar conhecimentos sobre a África e os afro-brasileiros no Brasil; discutir conceitos básicos que permeiam as relações raciais no Brasil (racismo, preconceito, discriminação) e favorecer a construção de projetos pedagógicos voltados para a história e cultura afro-brasileira e africana. O grupo de formadoras e formadores que ministraram as aulas era composto por educadores, pesquisadores e ativistas do movimento social negro do Recife, com reconhecida experiência e atuação no campo educacional.

Os instrumentos de coleta de dados buscaram responder às exigências dos objetivos propostos, bem como aos pressupostos da fundamentação metodológica adotada. Assim, tomamos como estratégia principal a entrevista semi-estruturada, enquanto que a aplicação de um questionário de identificação e a análise de documentos foram utilizados como mecanismos complementares.

Para dar conta da multidimensionalidade da pesquisa, optamos por realizá-la em duas etapas. Na primeira, referente à análise de documentos e à aplicação do questionário de identificação, buscamos informações que nos auxiliassem na contextualização do estudo, tais como: perfil das profissionais que participaram do Curso História e Cultura Afro-Brasileira e situação atual da formação continuada de professoras e professores, visando à implementação da Lei nº 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino do Recife. Na segunda etapa, realizamos as entrevistas com as professoras selecionadas. O critério para seleção das professoras com as quais trabalhamos foi o exercício da docência. Consideramos importante priorizar as professoras que estavam em sala de aula naquele momento, no intuito de focar e buscar respostas para as perguntas centrais do estudo: como acontece o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras e quais os seus efeitos na emergência de práticas curriculares de enfrentamento ao racismo no espaço escolar.

Em face da diversidade de formas possíveis para o tratamento dos dados, optamos por utilizar a análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin. Entendemos que tal procedimento adequava-se às nossas necessidades, uma vez que possibilita a apreensão/compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências.

Considerando a dinâmica sócio-histórica e cultural do nosso cenário de pesquisa – a escola - o foco da investigação centrou-se, então, nos seus processos e relações e não nos resultados finais. Tal postura possibilitou revermos nossas estratégias metodológicas durante

o desenrolar do trabalho, quando julgamos este procedimento necessário para atingirmos os objetivos propostos.

3.2 Histórias de vida: experiências e sentidos revelando identidades e práticas

O quadro teórico-metodológico no qual nos referendamos para a realização do trabalho com histórias de vida inscreve-se na perspectiva de dar voz aos sujeitos, como protagonistas de suas histórias, buscando compreendê-los como profissionais e como pessoas. Entre os estudos encontrados, destacamos: Nóvoa, 2007; Goodson, 2007; Ana António, 2004; Conceição Moita, 2007; Cantaluze Lima, 2005; Batista Neto, 2008; Maria Franco, 2008.

Ressaltamos a importância de dar voz aos sujeitos em nosso percurso metodológico, considerando que nosso interesse era compreender como se dá os seus processos de construção da identidade étnico-racial, num contexto no qual o silenciamento sobre as relações étnico-raciais ainda é premente. Nas palavras de Ana Sofia António (2004, p. 99), desejávamos conhecer “os mundos vividos” pelas professoras negras e perceber a articulação entre as ações por elas exercidas no espaço escolar e suas vidas. Ouvir a voz das professoras e professores ensina-nos que a vida desses profissionais é de grande interesse quando eles falam de seu trabalho (GOODSON, 2007). Ressaltamos que nosso interesse era ouvir as professoras negras e identificar, por meio do discurso apresentado, a visão dessas mulheres sobre suas vidas e sobre suas práticas curriculares.

Para Batista Neto (2007, p. 01), a aparente eleição da abordagem qualitativa como opção preferencial da pesquisa educacional ao longo do último meio século, tem favorecido “a adoção de perspectivas, métodos e técnicas de pesquisa ajustados à construção compreensiva de conhecimentos de questões educacionais, onde se destaca a abordagem biográfica”. Neste mesmo sentido, Maria Amélia Franco (2008, p. 01) afirma que a metodologia biográfica ou história de vida integra o conjunto das novas possibilidades científicas que são pautadas pela abordagem qualitativa e que “desvelam uma nova realidade, criam novos instrumentos de leitura dessa realidade e permitem formas diferentes de adentrar, perceber e significar essa realidade”. Segundo a autora, ao optar pela história de vida, o pesquisador ou a pesquisadora precisa

ter a sensibilidade para identificar o universal na singularidade do particular, sem jamais estabelecer generalizações, precisa enfim evidenciar sempre o caráter relacional do sujeito, produto da história e agente de historicidade. O pesquisador precisa descobrir o sujeito em processo, no momento de suas escolhas, nas maneiras em que interpreta sua realidade, nas formas que escolheu para construir, reconstruir sua existência (MARIA AMÉLIA FRANCO, 2008, p. 07).

Percebemos naquele momento que este era um caminho que se articulava com os pressupostos teórico-metodológicos que discutimos anteriormente, e que consideramos tão caros para a obtenção dos objetivos propostos para esse estudo. Compreender o processo de construção identitária das professoras negras exigia colocá-las no centro do desenho metodológico da pesquisa. O método biográfico ou histórias de vida nos dá essa possibilidade ao permitir que as narradoras assumam o papel de protagonista. Ressalta Conceição Moita (2007, p. 116) que

só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos.

A história de vida é uma narrativa produzida pelo sujeito que a vivencia, na qual vários fatores, como as relações familiares, o desenvolvimento pessoal, o meio social e cultural no qual o indivíduo se insere, o cotidiano pessoal e profissional, vão se dando a conhecer (ANA ANTÓNIO, 2004, p. 100). Não registra somente informações objetivas sobre os acontecimentos vividos, mas também o significado que os atores a eles atribuem (BATISTA NETO, 2007, p. 02). O trabalho do pesquisador concentra-se entre o relato e a história, entendida como uma ação intencional guiada pelos objetivos da pesquisa. Procura dar conta do sentido da experiência relatada, conjugando subjetividade e objetividade. Nesse contexto circunscreve-se numa perspectiva de apreensão e compreensão, pois embora a vida não possa ser apreendida, os elementos objetivos da realidade vivida serão apreendidos pela compreensão da vida.

O relato de vida como uma técnica de coleta de informações a serem trabalhadas pelo pesquisador é, pois, a produção de um discurso. Um discurso sobre o passado, no qual o presente se superpõe, uma vez que as narrativas não expressam o acontecido tal qual aconteceu, mas reconstruído no tempo presente (BATISTA NETO, 2007, p. 11). Decorre dessa realidade o papel que a situação de entrevista desempenha no ciclo da pesquisa, tendo em vista a importância da relação que se estabelece entre entrevistado e entrevistador. O ambiente produzido para a recolha do relato necessita de acolhimento e confiabilidade.

Diante dos discursos produzidos, a realização das análises pelo pesquisador demanda múltiplos olhares. Como afirma Maria Amélia Franco (2008, p. 06), “precisa o pesquisador adentrar na trama da história, e de dentro, lançar um olhar compreensivo em seus fios entrelaçados que compõem a fusão de objetividades, subjetividades e intersubjetividades”. António Nóvoa (2007), uma das referências na utilização do método biográfico de histórias de

vida, alerta que embora a multiplicidade de perspectivas e de estratégias que se designam como “história de vida” seja uma das principais qualidades dessa abordagem, também se caracteriza como fundamento de suas críticas.

Segundo o autor, “esta mesma diversidade está na origem de grandes dificuldades e equívocos, legitimando por vezes práticas pouco consistentes e metodologias sem qualquer rigor” (2007, p. 23). Todavia, chamando atenção para as precauções éticas, conceituais, metodológicas que demandam o trabalho com a abordagem em questão, acrescenta o autor sua convicção de que pelas histórias de vida “pode passar a elaboração de *novas* propostas sobre formação de professores e sobre a profissão docente” (p. 25, grifo do autor). Concordamos com o pensamento de Nóvoa e a despeito dos riscos e das necessárias precauções, o método biográfico de histórias de vida apresentou-se para nós como a abordagem que mais correspondia ao objeto e aos pressupostos dessa pesquisa, por sua qualidade heurística, por seu aspecto formativo e pela perspectiva de mudança que encarna.

No trabalho com histórias de vida, o importante é o ponto de vista de quem está narrando. A história é contada por quem a vivenciou. O pesquisador dispõe-se a ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo e busca registrar e retratar a sua visão em consonância com seus contextos. Nesse processo, a recolha de informação ganha grande destaque, por que, como acredita Ana Sófia Antônio (2004, p. 98), “humaniza a própria investigação”. O entrevistado não oferece apenas informações: partilha sua vida com um desconhecido.

O momento da coleta do relato necessita de um clima de confiabilidade e envolvimento, porque a relação estabelecida entre entrevistado e entrevistador “parece ter mais importância que a situação do indivíduo com a memória em situação de relato de vida” (BATISTA NETO, 2007, p. 11). A interação com o entrevistado e o local escolhido para a recolha do relato de vida são, portanto, elementos que compõem a situação de entrevista. Situação que precisa ser produzida, preparada pelos pesquisadores, uma vez que como afirma Batista Neto (2007, p. 11) “contar a vida a um desconhecido é produzir um discurso de circunstâncias”.

Para nos prepararmos para as entrevistas, estudamos os questionários de identificação e solicitamos que as professoras escolhessem um local onde pudessem nos receber e ficar à vontade para a conversa. Nossa preocupação foi possibilitar-lhes alguma participação no processo de preparação da situação de entrevista que as deixasse confortáveis e confiantes na pesquisadora. Antes de cada relato, retomávamos nossos objetivos de pesquisa e as temáticas sobre as quais seguiriam a conversa.

As situações de entrevista constituíram-se em momento singular e de grande importância para a pesquisadora. Ouvir as professoras, suas histórias, sonhos, conquistas, frustrações, sentimentos etc. revelava-nos a cada encontro uma nova descoberta acerca de seus processos de constituição identitária, que de alguma forma também é nosso. A fala de uma professora ao explicar seu processo de afirmação da identidade tornou-se marcante para nós: “aprendi a me colocar. Eu sou negra, e daí? Eu sou negra por causa disso, disso e disso. Não só porque nasci negra, mas sou negra... Hoje em dia, se eu tivesse uma outra cor, eu seria negra de todo o jeito”. Marcante porque reafirma nossa convicção de que ser negro não é algo que encarna apenas a dor. Também encarna orgulho e satisfação, porque é apropriação da história e reconstrução da existência. Por isso é processo em recomposição, desconstrução, reconstrução e construção.

3.3 Detalhando o itinerário percorrido

A primeira atividade realizada para pôr em curso o trabalho de campo foi a visita ao Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ), da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife. Criado em março de 2006, para dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelo PCRI no âmbito da Educação, o GTERÊ tem como principal ação a implementação da Lei nº 10.639/2003, no que diz respeito à inclusão do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares de todos os níveis e modalidades de ensino oferecidos pelo município. O Grupo subdividiu-se em 3 comissões (1. Implementação da Proposta Pedagógica do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; 2. Elaboração, Implementação e Acompanhamento de Projetos, e 3. Comunicação) e é composto por 19 pessoas: 1 representante de cada gerência educacional de ensino regular ou programa especial, 1 representante do movimento social e 1 representante do movimento social negro. Reúne-se quinzenalmente para discutir propostas que contribuirão para o combate ao racismo institucional no âmbito da educação e também para realizar estudos sobre História da África e outros temas afins.

A visita aconteceu no início do mês de dezembro de 2008 e teve como objetivo acessar as fichas de inscrição dos participantes do *Curso História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade racial na educação*. De posse dessas fichas realizamos uma leitura e uma primeira análise buscando identificar as professoras participantes do curso que no preenchimento da ficha se declararam negras. Reafirmamos aqui, que consideramos como

negras todas as professoras que assinalaram as alternativas preta e parda no quesito raça/cor da ficha de inscrição.

Embora o *Curso História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade racial na educação* tenha sido uma atividade promovida pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife, sua primeira versão, de outubro a dezembro de 2005, contou com a participação de profissionais que não faziam parte da rede de ensino do Recife. Profissionais de outras redes, de ONGs e de projetos sociais também demonstraram interesse em participar do curso e foram acolhidos. Conforme o folder de divulgação (em anexo), a primeira versão do Curso foi oferecida para 160 profissionais da educação. Dentre esses, 75 vagas foram destinadas para professoras e professores. Tivemos acesso a 111 fichas de inscrição dos profissionais que participaram do curso. O objetivo desta análise foi a identificação das professoras que correspondiam ao perfil delineado anteriormente para os sujeitos que participariam da pesquisa: professoras negras, servidoras efetivas da rede de ensino do Recife e ao acesso a seus endereços e telefones para entrar contato posteriormente.

A identificação dos sujeitos da pesquisa a partir das fichas de inscrição do curso HCAB constituiu-se por três momentos:

1. Identificamos, mas não utilizamos as fichas de 25 profissionais que não correspondiam aos critérios adotados (05 professores homens e 20 profissionais que não eram da rede municipal de ensino do Recife - estagiários, educadores de ONGs e projetos sociais, profissionais da educação de outras redes, profissionais de outras secretarias da Prefeitura do Recife);
2. Considerada a declaração do quesito raça/cor, que constava na ficha de inscrição do Curso HCAB, identificamos e não utilizamos as fichas de 34 professoras da rede de ensino do Recife que não se declaram negras (20 brancas, 02 indígenas, 01 amarela, 02 afirmaram possuir descendência miscigenada e 09 não responderam a questão).
3. Identificamos e deixamos de usar as fichas de 07 professoras negras que não informaram suas matrículas de servidora na Rede de ensino do Recife, considerando que essas poderiam ser estagiárias.

De posse desse primeiro mapeamento que indicava 45 professoras com as quais poderíamos trabalhar (caso apresentassem interesse), o passo seguinte foi entrar em contato com as profissionais através de seus telefones e endereços eletrônicos que constavam na ficha de inscrição do curso. Durante o mês de janeiro de 2009, trabalhamos no sentido de manter contato com as professoras, o que aconteceu com certo grau de dificuldade uma vez que os contatos que possuíamos datavam do ano de 2005. Alguns dos telefones fixos ou móveis já

não existiam ou pertenciam a outras pessoas. Algumas professoras haviam mudado de escola e suas colegas não sabiam informar onde elas estavam lecionando atualmente. E uma das professoras havia falecido a cerca de um ano.

A conversa inicial com as 45 professoras cumpriu a função de lhes apresentar o trabalho e convidá-las a participar da pesquisa. Conseguimos entrar em contato com 32 das professoras que havíamos mapeado para compor o universo de pesquisa. Entre essas, 9 profissionais não correspondiam aos critérios orientadores da composição dos sujeitos; 03 já estavam aposentadas; 02 haviam pedido exoneração da rede de ensino do Recife; 01 era professora da rede estadual de ensino; 01 estava de licença maternidade e, portanto, sem tempo para participar da pesquisa; 02 professoras apenas se inscreveram no curso, mas não chegaram a participar do mesmo.

Na primeira etapa do trabalho, participaram 23 professoras negras, às quais foi aplicado o questionário de identificação. O instrumento tinha como objetivo promover uma primeira aproximação com o mundo e o pensamento dessas pessoas. Buscamos as seguintes informações: identificação pessoal, condição sócio-educacional, experiência profissional, permanência na profissão, percepção de seu pertencimento étnico-racial e motivações para participar do Curso HCAB.

A primeira atividade com as professoras participantes da pesquisa foi a oficina de trabalho *Relações Étnico/Raciais na Sala de Aula*. Atividade com carga horária de 02 horas aconteceu no dia 14 de fevereiro de 2009, no Núcleo da Cultura Afro-Brasileira da Secretaria de Cultura do Recife²⁹. Embora 15 professoras haviam confirmado a presença, apenas 09 compareceram. Num primeiro momento foi realizada uma apresentação das motivações e objetivos da pesquisa, destacando-se informações de outros estudos realizados sobre o tema que norteou a discussão: *Relações Étnico/Raciais na Sala de Aula*. Em seguida, a palavra foi franqueada às professoras e instalou-se um debate que se restringiu a três pontos: a importância desta discussão na sala de aula; o processo de implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e as dificuldades das professoras para conseguir material e outros subsídios necessários para que possam dar um trato pedagógico à questão posta.

O terceiro momento foi a aplicação do questionário de identificação. Em função do debate que havia se instalado, as professoras apresentaram certa dificuldade em se concentrar

²⁹ O Núcleo da Cultura Afro-Brasileira, situado no Pátio de São Pedro no centro do Recife, tem se constituído num espaço de referência para a comunidade negra recifense, realizando e acolhendo diversas atividades sobre cultura negra e relações étnico-raciais.

para responder ao questionário. Elas respondiam as perguntas, mas ao mesmo tempo também continuavam a debater as questões que foram levantadas. Estavam empolgadas com a discussão e ficaram bem dispersas no trabalho com o questionário. Por esse motivo, avaliando a atividade, resolvemos aplicar o instrumento ao restante do grupo participante da pesquisa de forma individual, em suas escolas, em suas residências ou na secretaria de educação. Algumas professoras responderam ao questionário no momento do encontro e outras receberam o documento para nos devolver posteriormente.

O questionário foi aplicado a 24 professoras egressas da primeira versão do *Curso História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade racial na educação (2005)*³⁰. Porém, 03 delas não nos devolveram o instrumento. Trabalhamos, nessa primeira etapa, com 20 questionários de identificação. A leitura do instrumento constituiu-se em um momento de fundamental importância para o andamento dos estudos. Diante das informações que levantamos e dos dados que elaboramos a partir dessa leitura, construímos o perfil das professoras que se tornaram sujeitos da pesquisa e preparamos o roteiro da entrevista semi-estruturada, que aconteceria posteriormente.

De posse desses dados preliminares sobre as professoras, sentimos necessidade de buscar mais informações sobre o processo de discussão e implementação da Lei nº 10.639/2003, na Rede Municipal de Ensino do Recife, para assim melhor caracterizar nosso campo de pesquisa. Nessa perspectiva, realizamos uma entrevista com o então coordenador do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI)³¹ na Prefeitura do Recife, e também com a atual coordenadora do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ); foram conversas que aportaram elementos da dimensão institucional, que ajudaram a nos preparar para a realização das entrevistas com as professoras.

Na segunda etapa da pesquisa, o objetivo era aprofundar nosso conhecimento sobre a relação entre a história de vida e a prática curricular das professoras. Tomamos o exercício da docência como critério para selecionar as 10 profissionais³² narradoras com as quais realizamos a entrevista semi-estruturada.

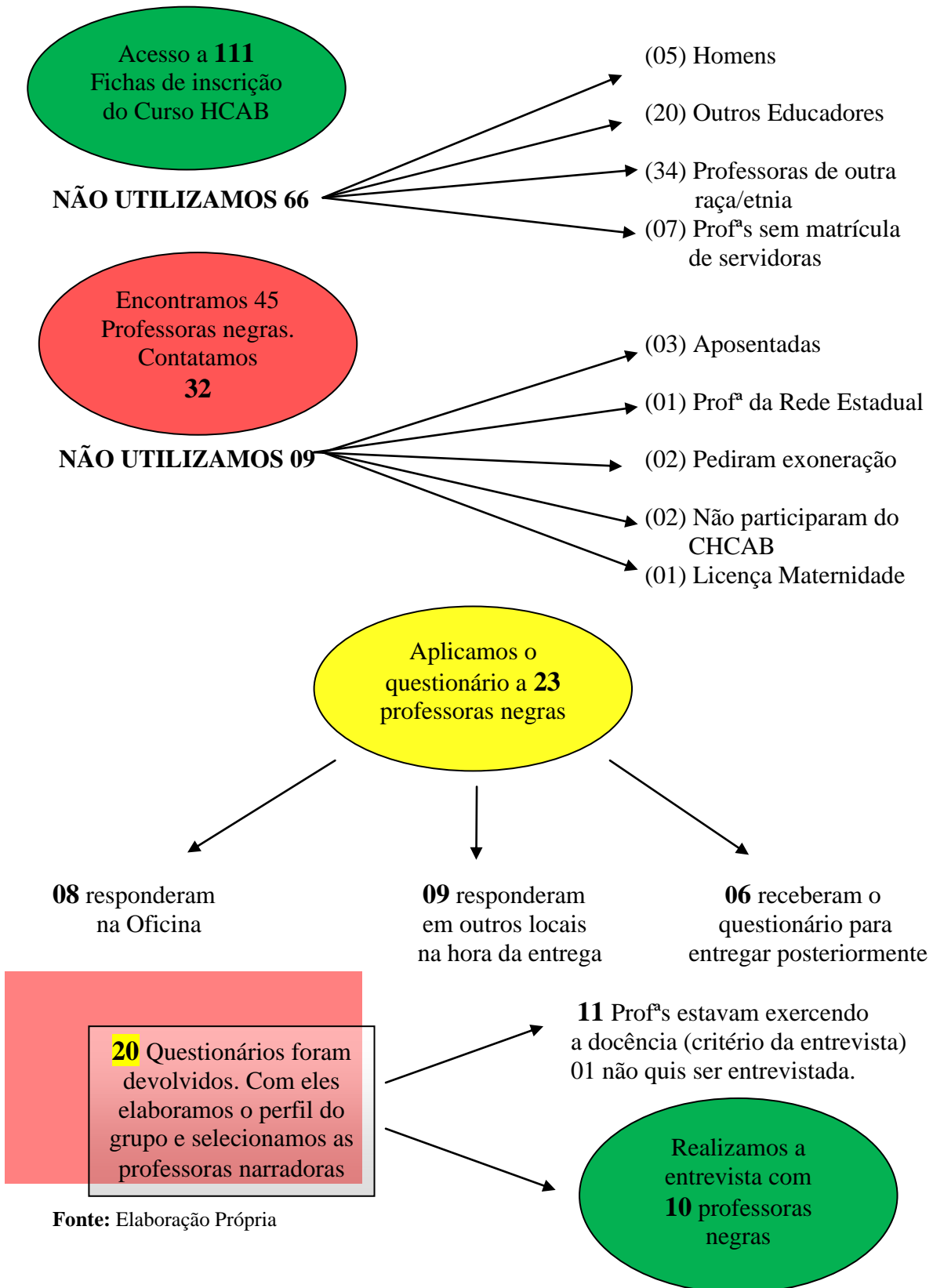
³⁰ Uma professora branca que havia participado do curso ficou sabendo da oficina por intermédio de uma colega de trabalho. Como a colega lhe disse que a atividade era com as professoras egressas do curso, ela compareceu mesmo sem ter sido convidada. Participou da oficina e também respondeu ao questionário de identificação. Em função dos critérios estabelecidos para composição do grupo, durante os procedimentos de análise não consideramos esse questionário.

³¹ O PCRI é vinculado à Diretoria de Igualdade Racial da Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã do Recife. Em 2005, seu coordenador era o Senhor Lindivaldo Junior.

³² No grupo das 20 professoras que responderam o questionário de identificação, 11 estavam exercendo a docência naquele momento, mas uma delas não aceitou conceder a entrevista, argumentando não se sentir à vontade com equipamentos de gravação.

A ilustração que segue resume o itinerário, descrito anteriormente, realizado para a identificação das professoras que se tornaram sujeitos dessa pesquisa.

Ilustração 1
ITINERÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: Elaboração Própria

O roteiro das entrevistas orientou-se pelas seguintes questões: como ocorre o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras? Quais os saberes que são mobilizados por estas professoras no processo de construção de sua identidade étnico-racial? A percepção de seu pertencimento étnico-racial exerce alguma influência nas práticas curriculares que elas desenvolvem em sala de aula? O que são práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar?

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e transcorreram em clima de muita tranquilidade e boa participação. As professoras foram visitadas em suas escolas, em suas residências ou em algum outro local indicado pela participante. Algumas se mostraram mais à vontade para falar sobre o tema e outras iniciavam as entrevistas com certa insegurança, mas à medida que as perguntas iam sendo formuladas elas iam se aprofundando nas respostas e revelando suas histórias de vida. Para algumas delas este foi um momento de intensa reflexão consigo e sobre si mesma, mediado pela nossa presença.

Em alguns casos, as respostas são bem estruturadas e consistentes. De forma sintética e objetiva, as professoras não se limitam a responder apenas o que lhes foi perguntado, mas oferecem outros elementos que podem contribuir na reconstrução de suas histórias. Em outros, algumas respostas são prolixas e não apresentam muita consistência, denunciando uma tentativa de aproximação da professora com o tratamento pedagógico da questão, mas ainda sem muito suporte teórico e experiencial.

Algumas das professoras pareciam estar muito felizes por poder participar da pesquisa e por poder discutir essa questão. Ao que parece, um mundo novo estava sendo descortinado por elas. Por esse motivo pareciam estar muito à vontade para relatar suas histórias e seus percursos, entrando inclusive em detalhes bem íntimos da sua vida, como notamos no relato de uma delas sobre seu processo de afirmação como mulher e como pessoa:

Meu primeiro marido, ele era branco. Branco, branco, da mãe branca... E assim, ele me chamava de neguinha. No momento eu achava até que era carinhoso mas depois eu comecei a notar, diferente... A própria família, quando falavam de mim, quem é ela? É aquela moreninha. (...) Mas como eu era casada com o filho, achava que não tinha nada a ver. Ele achava que eu só tinha que servir [sexualmente] e nada mais. Eu passei muito tempo sem saber o que era um orgasmo. Uma das coisas que me ajudou a chegar a esse momento que eu digo que é o topo de tudo... foi me achar como pessoa. (...) Hoje realmente eu sou uma pessoa completa.

Segundo a professora, foram as aprendizagens construídas na formação temática específica sobre história e cultura afro-brasileira que a ajudaram a se encontrar como pessoa. Nesta mesma perspectiva, outras professoras falavam bastante e sem reservas demonstrando confiança na pesquisadora.

3.4 Ouvindo, organizando e evidenciando sentidos

A análise de conteúdo é uma técnica que tem por finalidade estudar o sentido e significação da informação, a partir da frequência, da presença ou da ausência de certas expressões, palavras, conceitos ou temas, permitindo analisar documentos escritos e não escritos, a partir do agrupamento de significações.

Laurence Bardin (1977, p. 42) assim define a análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ao analisar as significações, a análise de conteúdo permite captar informações explicitamente apresentadas no documento, mas também idéias envolvidas de modo implícito. Dessa forma, proporciona a possibilidade de fazermos inferências e interpretações acerca do conteúdo latente ou manifesto nas mensagens apresentadas pelos sujeitos. Para Cecília Minayo (2004), a vasta utilização da análise de conteúdo em pesquisas educacionais deve-se ao fato das suas possibilidades de “ultrapassar a mera descrição do conteúdo manifesto na mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais aprofundada” (p. 203).

O caminho da análise desse trabalho obedeceu as etapas básicas apontadas por Laurence Bardin (1977) para a composição de uma análise temática: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Para a autora, fazer uma análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (LAURENCE BARDIN, 1977, p. 105). O trabalho consistiu, então, em encontrar “os núcleos de sentido” das mensagens no intuito de “construirmos uma leitura significativa da realidade pesquisada” (SILVA, 2007, p. 40).

Para a análise dos dados, num primeiro momento realizamos a leitura dos relatos de vida das professoras narradoras produzidos através de entrevistas, transcritas integralmente e sistematizadas para a organização das histórias de vida. Redigimos um perfil de cada história, buscando destacar os principais acontecimentos, vivências e significados atribuídos pelas professoras à trajetória de suas vidas. Codificamos cada uma das profissionais entrevistadas com o número que recebeu o questionário de identificação. Posteriormente, substituímos os números por nomes de mulheres negras que são referências no Movimento Social Negro da Cidade do Recife.

Na análise das histórias de vida das professoras narradoras, utilizamos a técnica de análise temática, construída a partir da leitura exploratória, quando identificamos os núcleos de sentido das narrativas. Para cada uma das temáticas construídas *produzimos* um mapa das respostas, agregando e codificando os sentidos e suas narradoras por meio de cores e números. Esses mapas constituíram-se em um texto básico que remetia à análise e à interpretação dos dados produzidos.

Podemos conferir esse procedimento com a leitura do mapa a seguir (quadro 2), que trata dos momentos e situações nos quais as professoras deram conta de seu pertencimento.

Quadro 2
Mapeamento sobre a percepção do pertencimento étnico-racial

Unidade de Contexto	Sentido	Unidade de Registro
<p align="center">A Percepção do Pertencimento</p>	<p>- Relacionamento amoroso inter-racial e visita a espaços “de brancos”- P2.</p> <p>- Estudando História e Cultura Afro – P2, P5, P12, P20, P21</p> <p>- Cedo: discurso familiar – P7,P10, P20, P13</p> <p>- Convivência com pessoas brancas: rejeição ao cabelo/ percepção da cor – P7, P10, P17</p> <p>- Vivência de Situações de discriminação: ambiente escolar/ na infância – P3, P12, P13</p> <p>- O discurso público sobre relações e desigualdades étnico-raciais P17, P21</p>	<p>. meu namorado é extremamente branco... a gente estava passeando ... ele disse assim: “Não entra nenhum negro aqui dentro” - P2</p> <p>. quando eu fiz o curso de História e Cultura Afro, você vai se reconhecendo - P2</p> <p>. A partir do curso que eu fiz... de História e Cultura Afro-Brasileira...eu vim notar que eu não era branca - P5</p> <p>. Me identificar... foi mais no magistério... a gente discutia muito essa questão da cidadania... comecei a ler textos que falavam sobre a origem do homem ...a contribuição que o nosso povo deixou como herança - P12</p> <p>. Só fui ter a plena...[certeza], como se eu fosse vestir a camisa, no curso - P20</p> <p>. no magistério, a professora levou sobre isso: as pessoas acham que negro é só aquele que tem a pele bem escura. Mas aí ela tocou na questão da pele mesmo mais clara, que não existe mais morena, não existe moreninha, é negra - P21</p> <p>. percebi cedo. Porque meu pai dizia assim: “filho de nego é nego P7</p> <p>.percebia, quando era pequena quando diziam: “a morena e a branquinha” mas... não me afetava P10</p> <p>.isso era uma coisa que era trabalhada também em casa,... sempre [tínhamos] essas conversas de que: eu sou isso mesmo, foi assim que Deus me fez e nós não devemos nos abater a ponto de sentir que isso seja uma agressão. Muito pelo contrário, isso seria um elogio. P13</p> <p>. Desde pequena eu achava que era. Todo mundo dizia: “Morena” P20</p> <p>. na adolescência eu tinha uma amiga que era bem branca, dos olhos claros, a gente gostava do mesmo menino, ele escolheu por ela.. percebi que...era por causa da minha corP10</p> <p>.meu problema era o cabelo, eu queria que ele fosse liso P7</p> <p>.sempre me achei branca... eu via as pessoas brancas, elas são assim branca, branca, branca... eu não sou essa branca assim. Mas também... não sou negra...então eu devo ser parda P17</p> <p>.me percebi como diferente... lá na escola... tenho esse cabelinho crespo... usá-lo solto...não podia. Vovó fazia dois pitós,... meus coleguinhas de escola viviam me “pentelhando” por conta disso...a partir da vida adulta... Cheguei nessa escola ...começaram a me boicotar... lembro que uma delas quando eu fui passando disse: vamos dar gelo a essa negrinha pra ver se ela vai embora P3</p> <p>. sabia que eu era negra, porque alguns coleguinhas diziam: ”negra safada”P12</p> <p>.desde criança. ..sempre tem aquelas brincadeiras das crianças: nega feia, nega preta, do cabelo duro. .. Quando eu estava na quinta... o pessoal marcou um dia para fazer escova no cabelo. Eu disse: eu não vou fazer. Por que não?” me vi mais diferente de que todo mundo P13</p> <p>. veio com a abertura tipo da mídia, da educação...da questão de cotas, para a valorização do negro, do pardo P 17</p> <p>. fui pra faculdade...tinha uma colega lá, que ela era do movimento racial. E uma vez uma professora disse assim, aquela morena... Aí ela disse assim: morena não, professora. É negra. Eu sou negra.</p>

Fonte: Elaboração própria

Na seqüência, realizamos a leitura dos sentidos encontrados, tendo em vista os pressupostos e objetivos do estudo, em articulação com o quadro teórico no qual nos fundamentamos e com o contexto sócio, histórico e cultural. Portanto, a análise e a interpretação inferencial emergiram da leitura das histórias de vida, que foram produzidas a partir dos relatos de vida narrados pelas professoras. O mesmo percurso foi realizado com todas as temáticas e sub-temáticas que foram construídas, a saber:

1. Sobre o processo de construção da identidade étnico-racial
 - A percepção do pertencimento
 - Os sentimentos vivenciados
2. Sobre os saberes mobilizados no processo de construção identitária
 - Saberes mobilizados na construção do pertencimento étnico-racial
3. Sobre a valoração da formação temática recebida pelas professoras
 - Importância da formação para a vida profissional
 - Importância da formação para a vida pessoal
 - Mudanças na prática pedagógica
4. Sobre a ação pedagógica desenvolvida pelas professoras
 - O trabalho sobre relações étnico-raciais no espaço escolar
 - Conteúdos e atividades desenvolvidas sobre relações étnico-raciais
 - Contribuições das práticas para a superação do racismo

A abordagem metodológica utilizada proporcionou-nos, portanto, a compreensão de práticas, hábitos, valores, crenças, sentidos e significados que nos auxiliaram a retratar a visão pessoal das participantes da pesquisa, sem contudo negligenciar o contexto sócio/cultural no qual esta visão se inscreve.

3.5 Reconstruindo o processo de discussão sobre relações étnico-raciais na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife

A Rede Municipal de Ensino do Recife, campo empírico da pesquisa, é composta por oito diretorias gerenciais³³: Diretoria de Ensino, Diretoria de Acompanhamento e Avaliação Educacionais, Diretoria de Ações Educacionais Complementares, Diretoria de Apoio social à Educação, Diretoria de Tecnologia na Educação, Diretoria de Administração Setorial, Diretoria de Alimentação Escolar e Diretoria de Gestão de Pessoas. Dispõe na atualidade de

³³ O organograma da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife encontra-se em anexo (anexo B).

214 escolas, 58 creches, 19 escolas profissionalizantes, 119 escolas conveniadas e 25 creches conveniadas e atende a mais de 144 mil estudantes³⁴. De acordo com dados gerados a partir do cadastro de professores para o ano de 2005, a Rede Municipal de Ensino do Recife possui em seu quadro de trabalho atuando nos 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem³⁵ 2.462 profissionais, considerando que um professor ou professora pode possuir mais de um contrato. Deste total de servidores, 2.420 são mulheres, o que equivale a 98,3% e apenas 42 são homens. Entre os homens que declararam sua raça/etnia³⁶, 60% são negros e apenas 16,6% são brancos. Os 23,4% restantes não declararam a raça/etnia. No caso das mulheres, 39,3% se declaram brancas e 39,7% se declaram não brancas. Os 21% restantes também não declararam sua raça/etnia.

Os dados tendem a mostrar que, diferentemente da realidade brasileira onde o campo da educação básica apresenta uma predominância das mulheres brancas, no Recife esta predominância revela-se em função das não brancas, um fato que não nos surpreende uma vez que a população da cidade é composta em sua maioria por mulheres e entre estas por mulheres negras. Contudo, a grande quantidade de profissionais que não declararam a raça/etnia (44,4%), entre homens e mulheres, parece ser um indício do quanto o pertencimento étnico-racial ainda é uma questão que causa incômodo para as pessoas. No caso específico dos profissionais da educação, um incômodo que pode interferir negativamente na formação das crianças negras e brancas, contribuindo para a manutenção do racismo dentro e fora do espaço escolar.

A Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife costuma homenagear anualmente uma personalidade pernambucana. No ano letivo de 2004, homenageou Dona Santa. Reconhecida yalorixá recifense, falecida em 1962 que foi rainha do maracatu de baque virado mais antigo do Estado, o Maracatu Elefante, fundado há mais de cem anos. O calendário escolar e o caderno de textos produzidos para orientar professoras e professores sobre o processo de avaliação na organização da aprendizagem em ciclos³⁷ traziam naquele ano uma imagem da Yalorixá. Entretanto, não traz referência sobre a abordagem da história e cultura afro-brasileira, nem também sobre a história dessa mulher, de maneira que, embora a escolha dessa personagem da história do povo negro do Recife para ser homenageada no ano de 2004 aponte para uma tímida inserção da discussão sobre o tema em sala de aula, aponta

³⁴ Conforme informações disponíveis no site da Prefeitura do Recife: www.recife.pe.gov.br em 01/07/2009.

³⁵ Desde 2001, a Rede Municipal de Ensino do Recife adota o sistema de avaliação em ciclos de aprendizagem.

³⁶ Termo utilizado no cadastro de professores da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife para designar o quesito raça/cor.

³⁷ Ciclos de Aprendizagem – Olhares sobre as práticas nas escolas municipais – Leituras Complementares (2004).

também para o modo como a questão estava sendo tratada pela Rede Municipal de Ensino do Recife: ainda de forma incipiente.

A situação se torna relevante para a afirmação de que existe uma resistência ou uma dificuldade oficial em tornar essa preocupação um debate permanente no espaço escolar. Embora encontremos indícios de esforços para responder a demanda de valorização da dimensão étnico-racial na sala de aula, e até algumas iniciativas nesse campo, como é o caso da criação do GTERÊ em 2006, também encontramos vestígios da superficialidade e precariedade com que a questão vem sendo tratada. Por exemplo, o fato de não haver, até a atualidade, uma proposta curricular que oriente a inclusão da temática das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Tanto na formação continuada das professoras e professores, quanto nos conteúdos programáticos destinados aos alunos da Rede, a inclusão dessas temáticas vem sendo desenvolvida ainda de forma aleatória, ou pontualmente nas datas comemorativas: 21 de março (Dia Internacional de Luta contra a Xenofobia e Todas as Formas de Discriminação Racial) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra).

De acordo com relatos do então coordenador do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), a preocupação com a discussão étnico-racial no espaço escolar dentro da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife iniciou-se com a participação de algumas pessoas dessa Secretaria nas atividades do PCRI. O Programa realizou algumas atividades sobre racismo institucional, buscando visibilizar a importância do tratamento pedagógico da questão e a necessidade de formar os profissionais da educação acerca dessa temática.

Este processo que se deu por meio de conflitos e disputas, considerando que alguns técnicos da instituição não concordavam com a necessidade de tratar a temática étnico-racial no espaço escolar, em função da pluralidade da escola pública e seu suposto acolhimento a todas e todos.

Segundo o coordenador do PCRI,

a primeira tentativa do Programa para incluir a dimensão étnico-racial na esfera da educação foi entrar no processo de formação regular da Secretaria. Contudo, o setor que trabalhava com formação continuada destinou apenas uma hora, no horário do almoço, para que a questão fosse trabalhada. O Programa utilizou esta uma hora, para que depois pudesse avaliar. Avaliou junto à Secretária e a convenceu politicamente de que esta formação não era suficiente. E em função da resistência à discussão era preciso que se criasse um setor que cuidasse especificamente desta temática”.³⁸

³⁸ Em entrevista concedida à pesquisadora.

Mesmo com a Lei nº 10.639/2003, as Gerências da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife não assimilavam a importância de incluir a dimensão étnico-racial em suas ações. Nessa perspectiva, a criação do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ) surge do debate que o PCRI realizou com a Secretária de Educação, no sentido de “convencer-lhe politicamente”, como disse o entrevistado, sobre a necessidade da existência de um grupo específico que tratasse da questão. Em consequência, ainda segundo o coordenador do PCRI, a formação continuada do ano de 2006 aconteceu de forma mais aprofundada: houve mesas temáticas, oficinas específicas e a temática foi tratada como qualquer outra que merece ser discutida e trabalhada.

A estratégia utilizada pelo PCRI para fomentar o avanço na discussão sobre a temática étnico-racial no espaço escolar foi favorecer a adesão dos profissionais da educação ao debate em questão. Dessa forma, participaram das oficinas realizadas pelo Programa aqueles profissionais que desejaram participar: diretores, professores, especialistas e outros funcionários da escola. Os avanços na discussão só se concretizaram a partir da realização do *Curso História e Cultura Afro-Brasileira*, que aconteceu paralelamente ao plano de formação das diversas Gerências da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife. Diante dos resultados do curso, as professoras questionaram a instituição para que realizasse outras atividades que ampliassem sua formação sobre a temática étnico-racial. Em março de 2006, o GTERÊ foi criado tendo como principal atribuição a implementação da Lei nº 10.639/2003 nos currículos escolares de todos os níveis e modalidades de ensino oferecidos pelo município³⁹. E nesse sentido buscou desenvolver algumas atividades.

Em 2006, o Grupo retomou a realização da Caminhada “As Escolas Municipais Descobrimo-se Negras”, que acontece anualmente no mês de novembro. Segundo a coordenadora do GTERÊ, a primeira caminhada foi uma iniciativa em conjunto com o Movimento Social Negro de Pernambuco e aconteceu no ano de 1988, em alusão ao centenário da abolição. Para ela, este é um momento no qual “as escolas se organizam para fazer essa discussão e levam o resultado para a caminhada”. A partir do ano de 2007, o GTERÊ passou a realizar dois seminários temáticos por ano, com o objetivo de fomentar o trabalho pedagógico sobre as relações étnico-raciais, subsidiando as professoras e professores da Rede. O I seminário acontece no mês de março, fazendo referência ao aniversário de criação do GTERÊ e ao Dia Internacional de Luta Contra a Xenofobia e Todas as Formas de

³⁹ A portaria de criação do GTERÊ encontra-se em anexo (anexo C).

Discriminação Racial (21 de março). O segundo acontece no mês de outubro e constitui-se em uma preparação para as comemorações do mês de novembro (Mês da Consciência Negra).

Em março de 2007, houve o lançamento do Concurso de Práticas Pedagógicas “As Escolas do Recife Descobrimo-se Negras”. Concurso de práticas exitosas sobre relações étnico-raciais em sala de aula, que segundo seu edital de lançamento “teve como objetivo identificar e dar visibilidade as práticas educativas que valorizam a presença da cultura africana nas escolas permeadas pela resistência ao racismo e pela promoção da igualdade”. A este concurso inscreveram-se 16 (dezesesseis) profissionais. As 06 (seis) primeiras colocadas tiveram suas experiências publicadas em forma de artigo, no livro de mesmo nome do concurso, lançado em dezembro de 2008. As 10 primeiras colocadas socializaram suas experiências em forma de pôster, no segundo seminário temático do GTERÊ do ano de 2007.

Finalmente, em julho de 2008, o GTERÊ realizou uma exposição em homenagem ao poeta afro-pernambucano Francisco Solano Trindade, por ocasião das comemorações de seu centenário de nascimento. Naquele ano, instituições do Brasil inteiro, governamentais e não governamentais, realizaram atividades para celebrar 100 anos de Solano Trindade. Poeta, ator, pintor, cineasta e animador cultural, Solano Trindade usou a linguagem artística como instrumento de resistência da cultura afro-brasileira e expressão de sua consciência negra. Por esse motivo, tais instituições, fazendo referência ao seu centenário de nascimento, colocou-o no centro do debate sobre cultura, relações raciais, identidade nacional e étnica.

As evidências permitem afirmar que o processo de discussão e implementação da Lei nº 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife constitui-se um processo ainda incipiente porque é resultado de uma intensa disputa social. Convidada a caracterizar esse processo, a coordenadora do GTERÊ assim o define:

Eu acho muito parecido com todo o processo de auto-afirmação do negro no Brasil. Você vê o processo de entraves. Tem gente que acha que não precisa essa discussão. Porque a escola é muito plural e atende a todos. Então eu caracterizo como um processo lento, em que se faz necessário muita negociação, muito engajamento de quem está lá na frente defendendo e [a necessidade] de formar o máximo de pessoas que estão ali frente a esse encaminhamento para elas começarem a compreender porque se faz necessário essa política de igualdade racial na educação.⁴⁰

Não se pode negar os esforços empreendidos pelo grupo de trabalho no sentido de propor e realizar atividades que discutam a temática étnico-racial com as professoras e professores da Rede; também é necessário registrar que existem diversos profissionais que em suas salas de aula estão tentando transformar este debate em prática educativa: as práticas

⁴⁰ Em entrevista concedida à pesquisadora.

exitosas apresentadas ao concurso “As Escolas do Recife Descobrimo-se Negras” são exemplos desse processo. Contudo, para Silva e Melo (2000), a configuração de uma política pública traduz-se por meio de um programa ou projeto, que apresente metas, recursos e prazos de execução. Sua implementação é entendida como um jogo entre implementadores no qual prevalece “a troca, a negociação e a barganha, o dissenso e a contradição quanto aos objetivos” (p. 9). As ações empreendidas pelo GTERÊ, embora dêem conta da instigação à discussão sobre relações étnico-raciais na sala de aula, ainda são atividades pontuais, planejadas e realizadas para sensibilizar professoras e professores. Portanto, não constituem iniciativas estruturadoras de uma política de implementação do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como demanda a Lei nº 10.639/03.

O Grupo de Trabalho tem por objetivo, segundo a portaria de sua criação,

promover a institucionalização da Educação das Relações Étnico-raciais na perspectiva de favorecer a formação de profissionais da educação e ampliar os temas dos currículos escolares para diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira como política pública no município do Recife.

Todavia, a portaria não faz menção aos recursos que serão utilizados pelo grupo para cumprir suas atribuições e não define prazos para sua execução. Considerando o caráter temporário de um grupo de trabalho, podemos aferir a fragilidade desse processo de institucionalização.

Outra atribuição do GTERÊ que merece ser destacada é a sua participação no processo de formação continuada. Segundo o documento, cabe ao grupo “participar do processo de constituição coletiva, acompanhamento e avaliação da Formação Continuada dos professores da Rede Municipal”. Entretanto, o processo de formação continuada da Rede é de responsabilidade setorial de cada modalidade de ensino, conforme afirma a coordenadora do Grupo de Trabalho:

A formação é realizada por modalidade de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, 1º e 2º ciclos, 3º e 4º ciclos e Educação de Jovens e Adultos. Quem pensa a formação é a própria modalidade de ensino. Por exemplo: a gerente de 1º e 2º ciclos, ela com seus coordenadores pedagógicos, definem o tema da formação, convida os formadores, faz o planejamento.

Segundo a coordenadora, a participação do GTERÊ no processo de formação continuada da Rede Municipal de Ensino acontece mediante o convite de cada setorial e é limitada à indicação de temas e/ou formadores. A ausência de um plano de formação

continuada que dê conta dessa formação específica para todas as modalidades de ensino é outro indicativo da vulnerabilidade com que vem se tratando esta questão.

Os entraves enfrentados na implementação da Lei nº 10.639/03 não é uma realidade apenas da Rede Municipal de Ensino do Recife; configura-se um quadro que se repete pelas diversas regiões do Brasil. Para Santos (2005), a forma genérica do próprio texto da Lei demonstra certa despreocupação com uma implementação adequada, uma vez que não estabelece metas, não se refere à qualificação das professoras e professores e nem à necessidade das universidades reformularem os seus programas de ensino ou cursos de graduação para se adaptar às novas necessidades. Resultado de disputa e negociação, esse processo de implementação reflete as dificuldades da sociedade brasileira para lidar com a presença do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial contra a população negra.

3.6 Professoras Negras do Recife: perfil sócio-econômico e étnico-racial

Os dados que compõem o perfil das participantes da pesquisa foram produzidos por meio do questionário de identificação⁴¹, que cumpriu o papel de nos aproximar do universo do pensamento das professoras negras que participaram do *Curso História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade racial na educação* e se tornaram sujeitos dessa pesquisa. Assim, a leitura dos questionários tornou-se também um mecanismo utilizado pela pesquisadora para se preparar para a realização das entrevistas⁴².

Nesta primeira etapa, o trabalho foi realizado com 20 professoras da Rede de Ensino do Recife, dentre as quais treze (65 %) delas declararam-se pretas e sete afirmaram ser pardas. Tais profissionais possuem entre 27 e 57 anos de idade, o que nos permite afirmar que a média da idade das participantes é de 41,5 anos. Em relação ao local de moradia, as professoras moram no Recife ou em cidades da sua Região Metropolitana quais sejam: Camaragibe, Olinda, Jaboatão dos Guararapes, Paulista. Onze professoras (55 %) residem no Recife. Quatro professoras (20%) residem em Olinda. Três das professoras informaram que residem no município de Jaboatão dos Guararapes, o que representa percentualmente 15% do total das respondentes. E as outras duas professoras restantes moram em Camaragibe e Paulista. Consideramos importante ressaltar que 90% das professoras participantes residem em bairros populares em suas respectivas cidades, conforme mostra a tabela que segue.

⁴¹ O questionário de identificação encontra-se nos apêndices (apêndice A).

⁴² O roteiro das entrevistas encontra-se nos apêndices (apêndice B).

Em relação à religião que professam, são elencadas diversas respostas. Embora as religiões católica e espírita apresentem o maior número de praticantes entre as professoras, cada uma com quatro respondentes (20% do total), podemos afirmar que entre as professoras que participaram da pesquisa não existe uma predominância religiosa. Três professoras (15%) são evangélicas; duas (10%) afirmaram ser praticantes do candomblé; outras duas respondentes se declaram cristãs; uma participante (5%) informou respeitar todas as religiões que respeitam o mundo; três professoras afirmaram não serem praticantes de nenhuma religião (15%), e uma não respondeu à questão.

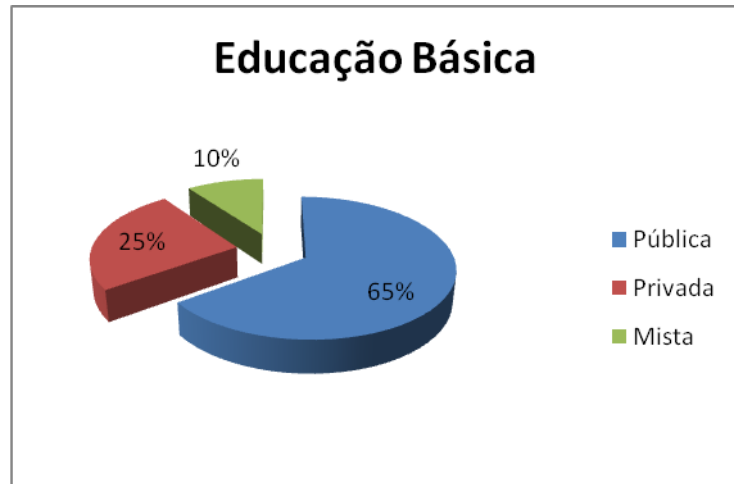
No que se refere à formação, todas as professoras participantes da pesquisa possuem formação superior. Na sua quase totalidade (95%), são graduadas em pedagogia. Uma única respondente possui uma graduação diferenciada das demais. Essa tem licenciatura em ensino agrícola e veterinária.

Chama a atenção o fato de todas as professoras terem formação universitária, uma vez que as taxas de investimento na formação dos profissionais da educação que atuam no ensino fundamental são baixas em todo o país, sendo na Região Nordeste encontradas as piores taxas. De acordo com os dados do IPEA, a taxa de professores do ensino fundamental residentes no estado de Pernambuco com curso superior segundo raça/cor no ano de 2000 é de 20,23% para professoras e professores que se declaram negros e 27,97% para aqueles profissionais que se declararam brancos.⁴³

Quanto à natureza ou tipo de instituição de ensino – público ou privado – onde realizaram os seus estudos, a ampla maioria delas (70%) respondeu que toda a trajetória escolar se deu unicamente em estabelecimentos públicos de ensino (educação básica e superior). Na educação básica (ensino fundamental e médio), cerca de dois terços (65%) das respondentes realizaram os seus estudos na escola pública, como podemos observar no gráfico 1.

⁴³ A taxa é a razão entre o total de pessoas residentes no município que exercem a profissão de professor de curso fundamental e que têm curso superior e o total das pessoas residentes no município que exercem esta profissão, vezes cem. Ver www.ipea.gov.br.

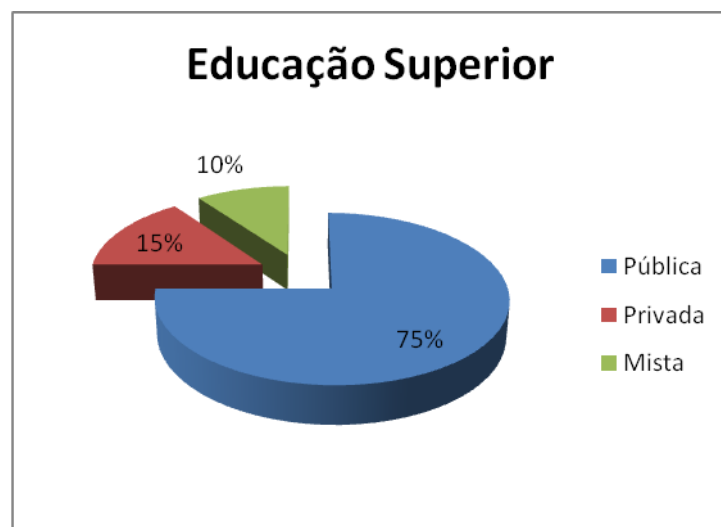
Gráfico 1
Tipo de estabelecimento de ensino onde estudou na educação básica



Fonte: Elaboração própria

Quando observamos a formação universitária, esse grupo aumenta ainda mais: 75% delas cursaram em instituições públicas de ensino superior e apenas 15% o fizeram em faculdades privadas. Duas respondentes afirmam ter estudado tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Esses 10% correspondem aos casos de 2 professoras que possuem mais de uma graduação. Vejamos o gráfico 2.

Gráfico 2
Natureza da instituição de ensino onde estudou na educação superior



Fonte: Elaboração própria

O fato das professoras terem estudado ao longo da vida em escolas públicas, aliado ao local de suas residências, sugerem indicadores pelos quais podemos configurar o grupo como de condição socioeconômica baixa.

Ainda no que se refere à formação, ressaltamos que 50% das professoras possuem uma pós-graduação lato senso (especialização), e que a maioria delas manifestou o desejo de continuar seus estudos em nível de mestrado e doutorado.

O terceiro elemento que nos ajuda a compor o perfil socioeconômico das professoras é a de profissão ou ocupação de seus pais. Destacamos a grande quantidade de categorias ocupacionais do segmento denominado baixo-inferior, ou seja, de menor prestígio social⁴⁴. Entre as mulheres, 50% delas ocupam-se com serviços domésticos: 25% são domésticas, 20% são donas de casa e 1 (uma) é lavadeira. Entre as profissões de alto prestígio social, encontramos 4 (quatro) professoras e 1 (uma) advogada. No segmento classificado como de médio prestígio social aparecem: uma auxiliar administrativa e uma auxiliar de enfermagem.

Entre os pais, o leque das ocupações é mais diversificado. No segmento baixo-superior, temos 20% dos pais (biscateiro, autônomo); o maior número de ocupações enquadra-se no segmento médio-inferior (motorista, mecânico, marceneiro, sapateiro, operário, instrutor de eletricidade, metalúrgico), pouco mais de um terço (35%); no segmento médio-superior, encontramos 30% dos pais (militar, suboficial, 3 servidores públicos de nível médio); aquelas ocupações definidas como de alto prestígio social (veterinário, psicólogo, dentista) aparecem com 15%. As categorias ocupacionais das mães e dos pais podem ser visualizadas no quadro 3.

⁴⁴ O IBGE define em 06 grupos as categorias ocupacionais: Baixo-inferior (trabalhadores rurais não qualificados – pescadores, agricultores autônomos, etc); Baixo-superior (trabalhadores urbanos não qualificados – empregados domésticos, ambulantes, trabalhadores braçais, serventes, vigias, etc.); Médio-inferior (trabalhadores qualificados e semi-qualificados – motoristas, pedreiros, mecânicos, carpinteiros, etc.); Médio-médio (trabalhadores não manuais – auxiliares administrativos, profissionais de escritório, pequenos proprietários, etc); Médio-superior (profissionais de nível médio e médios proprietários – administradores e gerentes, encarregados, chefes no serviço público, etc); Alto (profissionais de nível superior e grandes proprietários – empresários, professores de ensino superior, advogados, médicos, oficiais militares, etc) (BRANDÃO, 2004).

Quadro 3
Categoria ocupacional do pai versus categoria ocupacional da mãe

		PROFISSÃO DA MÃE									Total
		Advog.	Aux. Adm.	Aux. de Enferm	Costur.	Domés.	Dona de Casa	Educadora e Parteira	Lavad.	Profª	
P R O F I S S Ã O D O P A I	Autônomo					1					1
	Bancário						1				1
	Biscateiro					1					1
	Dentista									1	1
	Funcionário Público			1		1				1	3
	Instrutor de Eletricidade						1				1
	Marceneiro		1						1		2
	Mecânico						1				1
	Metalúrgico			1							1
	Militar	1									1
	Motorista				1						1
	Operário									1	1
	Psicólogo						1				1
	Sapateiro					1					1
	Suboficial da Marinha					1					1
Telégrafo							1			1	
Veterinário									1	1	
Total	1	1	2	1	5	4	1	1	4	20	

Fonte: Elaboração própria

No que tange à atuação profissional das professoras, elas possuem entre 8 e 40 anos de profissão, sendo que a média dos anos de profissão é de 19,78 anos. É possível notar que a maior parte das professoras atua na Rede Municipal de Ensino do Recife há cerca da metade dos anos que possuem de profissão. Metade delas atuando apenas na Rede Municipal de Ensino do Recife e a outra metade atua também em uma segunda rede de ensino, dentre as quais: 3 (três) professoras também lecionam na Rede Estadual de Ensino, 2 (duas) professoras lecionam também na Rede Privada de Ensino e 5 (cinco) professoras lecionam concomitantemente na Rede de Ensino do Recife e em uma outra Rede Municipal da Região Metropolitana como: Paulista, Jaboatão dos Guararapes, Olinda ou Camaragibe.

As participantes afirmaram gostar da profissão e apontam uma série de razões pelas quais gostam de ser professora. Entre elas identificamos três grupos de respostas. O primeiro diz respeito ao crescimento pessoal. Elas afirmam gostar do trabalho com pessoas, porque este é um universo que permite refletir sobre seus limites, compartilhar experiências e superar suas

dificuldades. Num segundo grupo estão as respostas que possuem como foco a possibilidade de contribuir para uma sociedade mais humanizada. E por fim, aparecem as respostas que contemplam os aspectos mais próprios do exercício da profissão: a identificação e a realização pessoal com a profissão, o gosto de ver o aluno aprender e crescer; e a percepção de que seu trabalho pode fazer a diferença na vida das pessoas. Todavia, 50% delas já pensaram em desistir da profissão. Os motivos para isso também são muitos, mas concentram-se na desvalorização da profissão, que se expressa por meio da baixa remuneração e das precárias condições de trabalho. E também na não percepção dos resultados do trabalho realizado.

Quando perguntadas sobre em que momento de suas vidas elas se deram conta de sua identidade étnico-racial, 9 (nove) professoras (45%) afirmaram saber de sua condição identitária desde criança; 7 (sete) destas em função de estarem expostas ao preconceito e à discriminação étnico-racial, principalmente no ambiente escolar. As outras 2 (duas) respondentes desse grupo informaram que seus pais sempre falaram da diferença. 3 (três) informaram que se deram conta durante a adolescência. E 40% responderam que esta percepção aconteceu durante a vida adulta. Destacamos que deste grupo, 3 (três) das professoras afirmaram que nunca haviam pensado sobre seu pertencimento até participarem do *Curso História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade racial na educação*. E outras 2 (duas) professoras deste grupo responderam que seu despertar sobre sua condição identitária aconteceu também em um momento de formação: um outro curso do gênero e uma oficina de leitura.

Um último aspecto que utilizamos para delinear o perfil das participantes da pesquisa foram suas motivações para fazer o *Curso História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade racial na educação*. Suas respostas apresentaram elementos de diversas ordens: a militância, as origens, o conhecimento, o trabalho pedagógico.

- 1 (uma) professora informou que sempre se interessou pelo tema em função de sua militância;
- 3 (três) delas afirmaram que foram motivadas pelo desejo de conhecer, saber mais sobre suas origens e raízes.
- 5 (cinco) profissionais apresentaram respostas que se articulam em torno do gosto pelo conhecimento: a curiosidade pela História, o desejo de querer aprender mais, ter mais informação e conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e a vontade de se especializar no tema.
- 11 (onze professoras) elencaram respostas que fazem menção ao desenvolvimento do próprio trabalho pedagógico: conhecer e se apropriar da temática para trabalhar em sala,

pensar alternativas para a atuação pedagógica, buscar suporte para trabalhar o tema, vontade de trabalhar a auto-estima dos alunos, vivência profissional e possibilidade de trocar e aprender com o objetivo de trabalhar em sala de aula.

Sem exceção, as professoras consideraram importante discutir a temática étnico-racial no espaço escolar. Afirmaram ser uma possibilidade de enfrentar e refletir sobre o preconceito e a discriminação e evitar que situações preconceituosas continuem acontecendo; consideraram uma necessidade discutir a identidade étnico-racial e o respeito à diversidade; e acreditam que essa discussão favorece reflexões e sensibiliza para a mudança.

Em seu conjunto, o grupo de professoras que responderam aos questionários de identificação pode ser perfilado da forma que segue: são professoras negras, pretas e pardas, com variadas tonalidades de cor de pele e outras diferenças fenotípicas, possuindo diferentes orientações em relação a seu pertencimento étnico-racial; advêm de famílias com uma situação sócio-econômica baixa, residindo em bairros populares do Recife e região metropolitana; possuem formação superior (95% são graduadas em pedagogia), tendo estudado em sua maioria em instituições públicas de ensino; atuam, em média, há 19 anos na profissão, estando a metade desse período vinculadas à Rede de Ensino do Recife e lecionando concomitantemente em uma segunda rede de ensino; a maioria declara ligação a alguma religião sendo a pluralidade religiosa uma de suas características. Em comum elas apresentam uma trajetória de luta pela sobrevivência, a utilização da educação como mecanismo de mobilidade social, a escolha da docência como possibilidade de melhorar de vida e o gosto pela profissão que seguiram e o trabalho que desenvolvem.

3.7 Professoras narradoras: reconstruindo trajetórias

Orientadas pelos objetivos da pesquisa, lemos e organizamos os relatos de vida para transformá-los em histórias de vida. Tendo em vista situar o leitor nas análises que virão posteriormente, apresentamos um breve perfil das trajetórias das 10 professoras narradoras. Considerando que a história da população negra é marcada pela coerção a esses indivíduos para que neguem suas identidades, optamos por não identificar as professoras narradoras utilizando números. Compreendemos que por trás de cada nome existe uma história e decidimos nomeá-las ainda que preservando a privacidade das profissionais. Entendemos que o nome é uma referência na vida das pessoas, capaz de dizer quem são, de onde vieram, a que família pertencem. Os nomes escolhidos para identificar cada uma das professoras negras são

nomes de mulheres negras que se constituíram referências do Movimento Negro do Recife, destacando-se pela contribuição que dão permanentemente, por meio de seus discursos e práticas, ao combate ao racismo e à promoção da igualdade étnico-racial.⁴⁵

A escolha desses nomes, considerando a quantidade das mulheres negras engajadas nos processos de organização de seu povo, não pretende diferenciá-las por grau de importância nesses processos. Nosso critério de escolha pautou-se pela presença dessas mulheres (entre muitas outras) em nossa história de vida. Escolhemos aquelas com as quais julgamos ter realizado alguma aprendizagem em nosso próprio processo de construção identitária como mulher, negra, pedagoga. Com elas vivenciamos situações de interação social por meio das quais forjamos nossas várias identidades: situações de amizade, de estudo, de trabalho, de militância social e política⁴⁶.

O perfil do grupo das professoras narradoras constitui-se como um mosaico que bem representa a pluralidade da mulher negra no Brasil. São pretas e pardas de várias tonalidades de cor de pele e tipos de cabelo. Entre as pretas, algumas se afirmam negras, outras apenas se percebem. Entre as pardas, existem as que sabem que não são brancas, mas não se consideram negras, porque possuem a pele clara. As mais claras nunca vivenciaram situações de preconceito e discriminação étnico-racial. As mais escuras apontam diversas situações desse tipo. Em relação à situação afetiva, entre as pardas uma é casada e as outras têm namorado. As pretas não possuem companheiros. Algumas pertencem a famílias negras estruturadas identitariamente, outras nasceram em famílias negras “sem identidade e sem cultura”, como define uma delas. As que são de famílias negro-mestiças possuem a experiência familiar marcada pela diferença entre seus membros e pela comparação. Em comum entre essas mulheres encontramos dois traços: o processo de construção da postura de auto-afirmação e o sentimento de vitória pelas conquistas realizadas. Passemos à apresentação das professoras negras, personagens narradoras das histórias de vida com as quais trabalhamos.

Prof^a Alzenide Simões

Nascida em uma família negra, tem a pele escura, mas descobriu-se negra somente na vida adulta. O pai, já falecido, era metalúrgico e a mãe é auxiliar de enfermagem. Tem uma irmã e um irmão, mas no velório do pai descobriu que tinha mais 16 irmãos fora do casamento. Aprendeu a ler em casa com a irmã mais velha e é a única da família que cursou

⁴⁵ Nos apêndices encontra-se breve perfil biográfico das mulheres que emprestam seus nomes às professoras sujeito da pesquisa. Diante da falta de registro sobre a presença das mulheres na luta do povo negro, embora elas constituam-se maioria nesses espaços, consideramos importante fazer o registro (apêndice C).

⁴⁶ A escolha é também uma homenagem e um agradecimento da pesquisadora.

uma faculdade. Criança muito retraída, descobriu os livros e as letras muito cedo e se destacou na vida escolar. Estudou a vida inteira em escolas públicas e vivenciou diversas situações de discriminação. É pedagoga especializada em psicopedagogia e participa de um grupo de militância negra. Tem 36 anos de idade e 16 de profissão. Indica o cristianismo como religião. É solteira e mora com a mãe. Afirma que sua história não tem muita coisa fora do comum.

Profª Auxiliadora Martins

Nascida em uma família pobre de sete filhos. Foi morar com uma tia por causa da falta de recursos dos pais. Não conviveu com seus irmãos. Quando sua tia faleceu ficou morando com um primo e cuidava da casa dele. Voltou para a casa dos pais já adulta, com 29 anos, ao perceber que estava sendo explorada. O pai, já falecido, era funcionário público e a mãe é doméstica. Estudou em escolas públicas e particulares, teve um bom desempenho escolar, mas precisou abandonar os estudos para trabalhar. Só voltou a estudar 10 anos depois. Batalhou muito para poder se formar. Pagou as despesas de seu curso superior fazendo unha e dando aulas de reforço. Mora com sua mãe, mas deseja construir o seu espaço. Tem 49 anos de idade e 10 de profissão. É espírita, solteira e está sozinha.

Profª Cristina Vital

Mestiça, é a única morena de uma família de cinco filhos. Sentia-se um pouco diferente por ser diferente. O pai era instrutor de eletricidade e a mãe era dona de casa. Era uma criança que pensava muito, era muito preocupada com seu futuro. Quase deprimida. Estudou em escola pública e quando entrou na escola já sabia ler e então pulou para a 2ª série, mas não tinha maturidade ainda. Sempre era a mais nova da sala. Tinha a letra mais bonita, mas sua trajetória escolar é marcada pela ida para a recuperação ano após ano. Seu grupo de escola era sempre os mais excluídos da sala. Casou com um homem branco e sofreu discriminação. Separou-se e lutou muito por sua sobrevivência como qualquer mulher sozinha. Pedagoga, tem 34 anos de idade. É protestante, hoje namora um homem negro e se considera uma pessoa completa.

Profª Delma Silva

Filha de mãe branca e pai mestiço sempre se considerou branca. Passou a perceber-se como parda a partir do discurso sobre cotas raciais para negros nas universidades. Como para os padrões brasileiros pode ser definida como branca, nunca sofreu discriminação étnico-

racial. Tem dois irmãos gêmeos, seu pai é pedagogo, mas atualmente atua como sapateiro e sua mãe é doméstica. Estudou em escolas públicas e particulares e desenvolveu uma trajetória escolar de sucesso. Rebelou-se durante a adolescência, mas teve maturidade para perceber que não era aquele o caminho que deveria seguir. Pedagoga, está cursando sua segunda graduação em filosofia. Tem 34 anos de idade e 16 de profissão. É espírita kardecista, solteira e mora com seus pais.

Profª Ester Monteiro

Filha de pai negro e mãe branca é mestiça, mas considera-se negra. O pai era suboficial da marinha (hoje reformado) e a mãe era doméstica. Quando criança brigava com a mãe por ter escolhido um negro para casar. Considerava o pai feio e tudo que queria era ter o cabelo liso. Tem dois irmãos e duas irmãs. É a irmã mais velha e desde muito cedo cuidava dos seus irmãos mais novos. Na vida escolar sempre estava entre os melhores alunos da classe e aos 10 anos de idade montou uma escola de reforço em sua casa, na qual acreditava estar brincando de escola. É pedagoga e técnica em contabilidade. Tem 42 anos de idade e 21 de profissão. É católica apostólica romana, tem dois filhos, é separada e está sozinha.

Profª Inaldete Pinheiro

Filha de uma família negra com pais separados. A mãe é professora e advogada e o pai é militar. Tem duas irmãs e um irmão. Estudou a vida toda em escola pública e possui uma trajetória escolar de sucesso. A história da mãe, que conseguiu concluir quatro cursos superiores, sozinha e com quatro filhos para criar, foi seu estímulo para os estudos. Sofreu discriminação durante a infância, mas a referência familiar ajudou-a a superar o preconceito. Pedagoga e especialista em psicopedagogia, tem 40 anos de idade e 19 de profissão. É evangélica e solteira. Define sua história como uma vida de escola.

Profª Lúcia dos Prazeres

Filha de pais separados, tem um irmão por parte de mãe e pai e dois só por parte de pai. O pai é funcionário público e a mãe auxiliar de enfermagem. Mestiça, considerava-se branca até o Curso HCAB. Hoje afirma-se parda e acha uma hipocrisia ser chamada de negra em função de ter a cor clara. Afirma que nunca sofreu preconceito ou discriminação. Estudou em escolas públicas e privadas, teve dificuldades para concluir o curso de magistério quando passou a estudar à noite e trabalhar durante o dia. É pedagoga, com especialização em coordenação pedagógica. Tem 33 anos de idade e 10 de profissão. É espírita e considera que

por ser mulher e filha de pais separados teve que ralar um pouco mais na vida, mas é vitoriosa.

Profª Piedade Marques

Nascida de uma mãe negra e pai branco, tem a pele clara mas considera-se negra. Tem duas irmãs e afirma ser a mais escura da família. Nunca sofreu discriminação e informa que até chegar ao Curso HCAB acreditava que não havia preconceito. Se as pessoas tivessem uma auto-estima bem resolvida, não teriam problemas em ser negras. Seu pai, já falecido, era psicólogo e sua mãe é dona de casa. Estudou em escolas públicas e particulares e destacou-se em sua vida escolar. É pedagoga e técnica em segurança do trabalho e em contabilidade. Tem 35 anos de idade e 16 de profissão. Não tem religião, mas afirma que tenta ser melhor. É casada e tem um filho de 04 anos.

Profª Martha Rosa

Fruto de um casamento inter-racial, tem a pele clara, mas considera-se negra. Tem um irmão e uma irmã. O pai é bancário e a mãe é dona de casa. Durante um tempo de sua vida sustentou a família financeiramente. Para esquecer os problemas que vivenciava com a mãe alcoólatra e o pai que se desempregava com frequência, apoiou-se nos estudos como o sentido de sua vida. Estudou em escolas públicas e privadas e destaca sua vida escolar como sendo de muito estudo. Pedagoga, especializada em ensino da arte, tem 33 anos de idade e 10 de profissão. Não professa nenhuma religião. Ainda mora com os pais, mas prepara-se para casar com um homem branco. Define sua história como uma história de bastante luta.

Profª Mônica Oliveira

Nascida e criada no bairro do Coque, era filha de pais analfabetos. O pai era biscateiro e a mãe, já falecida, era doméstica. Cresceu em uma família negra, de sete irmãos (cinco mulheres e dois homens), mas sem identidade e sem história. Estudou a vida inteira em escola pública e sempre teve muita dificuldade para aprender. Seu estímulo era perceber que em meio à miséria em que vivia havia algumas crianças que tinham uma realidade diferente da dela. Sabiam ler e escrever. Desde criança sofreu discriminação no espaço escolar. O convívio com pessoas politicamente engajadas possibilitou o seu despertar identitário. Pedagoga, tem 40 anos de idade e 19 de profissão. É evangélica, solteira e sem namorado.

Foram essas mulheres, com esses perfis, que conosco colaboraram na caracterização e análise do processo de construção identitária de professoras negras, como elemento fundamental para a emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar.

CAPÍTULO 4 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORAS NEGRAS E A EMERGÊNCIA DE PRÁTICAS CURRICULARES DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem.

Petronilha Gonçalves e Silva⁴⁷
(2003, p. 181).

4.1 A Construção da Identidade: dois processos, quatro estágios

A abordagem sociológica da identidade elaborada por Dubar (2005) possui como centro a idéia de que é na interação social que forjamos nossas identidades. Para Dubar, a identidade é construída por meio de dois processos articulados entre si, que buscam apresentar a identidade para si e a identidade para o outro. Essas apresentações se concretizam a partir de atos de atribuição (quando caracterizam a pessoa que você é) e de atos de pertencimento (quando você caracteriza a pessoa que você quer ser). Conforme a teoria, embora sejamos identificados pelo outro, podemos recusar essa identificação e nos definirmos de outra forma.

Para Ferreira (2000), que também entende a identidade como um processo em construção, no caso das pessoas negras essa construção vai acontecer por meio de quatro estágios, que não são fixos nem lineares: estágio de submissão, estágio de impacto, estágio de militância e estágio de articulação. Segundo esse autor, os estágios constituem-se como “momentos em que o indivíduo expressa atitudes e concepções particulares desenvolvidas sobre si mesmo, sobre as pessoas e sobre seu mundo, dentro do *continuum* de desenvolvimento da identidade” (FERREIRA, 2000, p. 69 - grifo do autor).

Seguindo Dubar e Ferreira, nesta pesquisa adotados como referencial teórico-metodológico, apresentamos a *percepção do pertencimento étnico-racial* como o processo de construção da identidade de professoras negras. Resultado da interação social, não existe um momento específico da vida no qual essa percepção acontece. Dependendo da história de vida

⁴⁷ Petronilha Gonçalves e Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul é professora titular de Ensino-aprendizagem das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros/UFSCar.

de cada professora, a percepção vai acontecer ainda na infância ou adolescência, ou poderá ocorrer somente na vida adulta. Tratando-se de um processo de interação, ela também não acontece em um momento estanque. Como enunciamos em trabalho anterior (CLAUDILENE SILVA, 2006), o reconhecimento do pertencimento étnico-racial vai sendo gerado e se estabelecendo de forma lenta, processual e gradativa.

4.2 A percepção do pertencimento étnico-racial de professoras negras

As professoras que participaram da pesquisa indicaram que a percepção do pertencimento étnico-racial foi possibilitada por vivências de atos de atribuição (das pessoas para com elas) e atos de pertencimento (delas em relação a elas próprias), que aconteceram em momentos e situações diversas, expressando efeitos com limites e possibilidades na constituição identitária: a convivência com pessoas brancas e as visitas a espaços “de brancos”; a vivência de situações de discriminação no ambiente escolar durante a infância; o discurso familiar sobre o pertencimento; o discurso público sobre relações e desigualdades étnico-raciais; o estudo da história e da cultura afro-brasileira.

A convivência com pessoas brancas e as visitas a espaços “de brancos” demarca as diferenças fenotípicas e traz para muito perto a ideologia da superioridade do branco e da inferioridade do negro. A rejeição ao cabelo crespo e a percepção da cor como causa de preterimento são exemplos de como a aparência da pessoa negra encontra-se em desvantagem em relação ao padrão de beleza branco eurocêntrico, como podemos notar no depoimento de duas das professoras:

Na adolescência eu tinha uma amiga que era bem branca, dos olhos claros, a gente gostava do mesmo menino, ele escolheu por ela.. percebi que...era por causa da minha cor (Prof^a Cristina Vital).

Meu pai é negro e minha mãe é o que no nosso sistema chama branca... Durante um tempo da minha infância eu brigava com ela porque ela tinha escolhido meu pai pra casar e não um outro namorado dela que eu conheci. Eu queria ser filha do outro namorado porque ele era bonito e o meu pai era feio. Ele era branco do cabelo liso. A única coisa que eu queria era que meu cabelo fosse liso (Prof^a Ester Monteiro).

Os sinais de beleza destacados, pele branca e cabelo liso, indicam a internalização dos estereótipos que configuram a inferioridade das características fenotípicas da população negra. Os relatos das professoras mostram que a pretensa inferioridade de sua aparência faz com que as pessoas negras sintam-se preteridas, especialmente no que se refere à cor e ao cabelo, como símbolos de seu pertencimento. Desse modo, expressam que elas ao desejarem

possuir uma aparência mais próxima do padrão de beleza branco para serem aceitas socialmente (no mínimo o cabelo liso), buscam algum conforto étnico-racial. Para Nilma Gomes (2003), a forma como essa dupla - cabelo e cor da pele - é vista no imaginário social brasileiro expressa o tipo de relações étnico-raciais que aqui foram desenvolvidas. Entende essa autora que o sistema de classificação racial do Brasil é cromático, estético e corpóreo. Neste caso, o desejo da professora Ester de possuir o cabelo liso pode ser compreendido como o desejo de ter nascido branca para se esquivar das relações preconceituosas e discriminatórias as quais foi submetida como pertencente ao grupo negro.

Quanto às visitas a espaços “de brancos” é apresentada pela professora Martha Rosa da seguinte forma:

Meu namorado é extremamente branco. Eu estava no Rio e foi inaugurado aquele Centro Cultural Unibanco, em Botafogo e a gente estava passeando lá e realmente só tinha pessoas muito brancas, européias, pode-se dizer. E aí ele disse assim: ‘Não entra nenhum negro aqui dentro’. E naquela hora eu me senti ofendida e ele não entendeu.

O relacionamento inter-racial e as conseqüentes visitas a espaços onde predominantemente estão pessoas brancas parecem fazer com que as pessoas negras sintam-se invasivas e constrangidas, ao entrar no mundo que pretensamente não seria o seu. Uma entre outras possibilidades de entender o caso da professora Martha é compreender que a verbalização de que naquele espaço não entravam negros foi entendida pela professora como se a ela não fosse permitido estar naquele lugar. Nessa relação, a descoberta do pertencimento se concretiza por meio da explicitação da opinião do outro sobre seu pertencimento. Nas palavras de Ferreira (2000), a professora entra no estágio de impacto. É um momento de espanto e vertigem, porque “torna-se impossível negar a não aceitação por parte do ‘mundo branco’” (FERREIRA, 2000, p. 76). Ela estava num espaço que lhe era proibido, usufruindo de uma concessão momentânea em função da presença de seu namorado branco. Para Ferreira, essa tomada de consciência acontece de forma dolorosa, mas pode auxiliar na geração da energia necessária para a ação de tornar-se negra.

A vivência de situações de discriminação durante a infância é atribuída às características fenotípicas: cabelo e cor da pele. E, de modo geral, ganham relevância uma vez que advêm todas do espaço escolar. Nesse espaço são vivenciadas em meio ao silenciamento cúmplice dos docentes, que não sabem como trabalhar a questão, como já indicou Delma Silva (2000) e Eliane Cavalleiro (2000). Algumas professoras entrevistadas, sem possuir outras referências sobre seu pertencimento, descobrem-se negras nessas situações pelo olhar

dos colegas: “eu sabia que eu era negra, porque alguns coleguinhas diziam: negra safada” (Prof^a Mônica Oliveira). Outras, mesmo possuindo a referência familiar, apontam o papel das “brincadeiras” vivenciadas: “sempre tem aquelas brincadeiras das crianças: nega feia, nega preta, nega do cabelo duro” (Prof^a Inaldete Pinheiro). As brincadeiras descritas pela professora são na verdade agressões étnico-raciais, que destacam suas características físicas.

A agressão sob forma de brincadeira entre o alunado já havia sido estudada por Delma Silva (2000). A maioria dos alunos afirmou a existência do racismo, mas o classificou como “brincadeira”. Foi o caso de um aluno que disse nunca ter percebido algum tipo de “ofensa” em razão da cor; no entanto é chamado pelos colegas de “*Torrado*”⁴⁸ (DELMA SILVA, 2000, p. 65). A negação do racismo é apresentada pela autora como uma forma de se proteger das agressões, ao abstraí-las. “A humilhação psicológica funciona como uma força simbólica que os imobiliza” (DELMA SILVA, 2000, p. 73). Na perspectiva defendida pela autora, a brincadeira aparece enquanto a adoção do racismo como forma disfarçada de “diversão” e a escola, ao assumir a pedagogia do silenciamento, assume a manutenção das práticas racistas.

Existem ainda aquelas professoras que vão acumulando as situações de discriminação até conseguir decifrar o que os colegas estão lhe dizendo por meio delas. Assim, aconteceu com a professora Alzenide Simões; vejamos seu depoimento:

Eu tinha o cabelo enorme com tranças... E os meus coleguinhas de escola viviam me ‘*pentelhando*’ por conta disso. Faziam pom! Pom!... Imitavam buzina com meus cabelos, diziam que eu tinha chifrinho... Então eu sofri muito... nessa época eu não me percebia como negra. Mas me percebi como diferente... porque os meninos só ‘*chacoalhavam*’ comigo. As outras meninas tinham ‘*rabo de cavalo*’, as outras meninas tinham tranças, mas eles não perturbavam. Era só comigo, com o meu ‘*pitó*’, com o meu ‘*rabinho de cavalo*’.

A professora Alzenide sabia que se diferenciava das outras meninas porque os colegas não perturbavam com as outras, apenas com ela. Todavia, não sabia em que consistia a diferença. Ser diferente neste contexto traduz o sentido de ser marginalizada e excluída. Não ser querida pelos colegas. O que diferenciava a professora das outras meninas não era exatamente os caracteres cabelo crespo e pele negra, mas o significado dessas características. Era o que permitia que os coleguinhas zombassem dela e não das outras meninas: o conjunto de aspectos depreciativos ligados ao negro, aos seus valores, às suas crenças, à sua relação com o trabalho, entre outras coisas.

As histórias das professoras nos revelam a violência simbólica que atinge as meninas negras cotidianamente no espaço escolar. Embora a discriminação e o preconceito étnico-

⁴⁸ Grifo nosso.

racial sejam vivenciados por todas as crianças negras, destacamos as meninas em função de que a incidência de relatos e também a literatura informam que são elas que estão mais expostas às discriminações que poderão causar danos quando tornarem-se mulheres negras. Nesse processo internaliza-se a inferioridade da beleza negra e abre-se caminho para a aspiração do branqueamento em busca da aceitação nos grupos de convivência (CLAUDILENE SILVA, 2007, p. 164).

Ao silenciar sobre essas situações, o espaço escolar desempenha um papel importante nesse processo de internalização da inferioridade negra por meninas e meninos. Para Dubar (2005, p. 147), “é nas e pelas categorizações dos outros – principalmente dos parceiros de escola (seus “professores” e seus “colegas”) – que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social”. Os novos contextos sócio-histórico e cultural que vivenciamos tendem a impulsionar a escola, como uma instituição mutável, como um artefato político, histórico e social, capaz de moldar-se às necessidades que se lhe apresentem, a intervir de forma consciente e planejada nesse processo de desconstrução/reconstrução.

O *discurso familiar* constitui-se em outra situação que favorece o reconhecimento do pertencimento étnico-racial ainda na infância. Em famílias negras estruturadas identitariamente esse discurso tenta revelar os aspectos afirmativos da condição identitária, ao mesmo tempo em que prepara os membros da família para lidar com as agressões étnico-raciais que sofreram ao longo da vida como podemos observar no depoimento da professora negra a seguir:

Isso era uma coisa que era trabalhada também em casa... sempre [tínhamos] essas conversas de que: ‘eu sou isso mesmo, foi assim que Deus me fez e nós não devemos nos abater a ponto de sentir que isso seja uma agressão’. Muito pelo contrário, isso seria um elogio (Prof^a Inaldete Pinheiro).

Em famílias negro-mestiças esse discurso termina por nomear, qualificar, classificar, pontuar as diferenças fenotípicas entre seus membros. Por exemplo, uma das professoras, Ester Monteiro, no discurso de autoridade de seu pai informava-se sobre seu pertencimento: “percebi cedo, porque meu pai dizia assim: ‘filho de nego é nego’ (...) eu me acostumei com essa fala embora não aceitasse muito”. A Professora Piedade Marques indica que na sua experiência toda a família a nomeava: “desde pequena eu achava que era, todo mundo [em sua casa] me chamava de ‘morena’”. Por sua vez, a professora Cristina Vital afirma que era diferenciada da sua irmã pela cor: “percebia, quando era pequena quando diziam [comigo e minha irmã]: ‘a morena e a branquinha’”.

O papel da família é estruturador na constituição identitária dos sujeitos. Unidos por laços afetivos, os membros de uma família não compartilham apenas o mesmo teto. Nela busca-se força, proteção e apoio. Em uma família negra, independente da composição que possua: casal e filhos, mãe e filhos, pai e filhos, apenas os filhos (com pais já falecidos), o discurso familiar pode gerar afirmação ou a negação do pertencimento étnico-racial, como podemos observar nas histórias das professoras. Pode proporcionar força criadora de mobilização para a superação do racismo ou pode imobilizar os seus membros atuando cuidadosamente.

O *discurso público sobre relações e desigualdades étnico-raciais*, que mais recentemente vem extrapolando os domínios dos grupos negros organizados, também é um elemento possibilitador do reconhecimento do pertencimento. Seja através dos esforços do movimento negro em busca de políticas de valorização e fortalecimento da cultura, da identidade e da organização do povo negro, seja por meio da reação a estas proposições, pela repercussão na mídia, especialmente em função das ações afirmativas e da política de cotas para negros nas universidades, esse discurso tem fomentado o debate social sobre relações étnico-raciais no Brasil. A professora Delma Silva depõe sobre seu processo de reconhecimento da pertença:

Eu sempre me achei branca, no meu registro tem lá, branca. Só que depois eu fui crescendo, eu via as pessoas brancas, elas são assim branca, branca, branca. Eu não sou essa branca assim. Mas também assim, eu não sou negra. (...) Eu digo: eu não sou índia, não sou amarela, também não sou branca... também não me acho negra. Então, eu devo ser parda. Não lembro [a situação]. Eu sei que (...) veio até com a abertura tipo da mídia, da educação, de tudo... Da questão de cotas, para a valorização do negro, do pardo. Essa questão de cotas.

Esse discurso público sobre relações e desigualdades étnico-raciais tem contribuído, especialmente, para a percepção do pertencimento de pessoas mestiças, como é o caso da professora Delma. Em seu processo de construção identitária ela não se afirma negra, se considera parda. Sua descoberta é a percepção de que ela não é uma pessoa branca.

No Brasil, país racialmente constituído pela mestiçagem, muitos mestiços têm dificuldades para construir sua identidade étnico-racial, porque a classificação étnico-racial brasileira é de marca ou de aparência, e não de origem (NOGUEIRA, 1985), como nos Estados Unidos, por exemplo. Por isso, os negros que possuem a pele mais escura e os traços negróides mais definidos são mais discriminados do que aqueles que possuem alguns traços que os confundam com uma pessoa branca. Todavia, o lugar do negro-mestiço também

constitui-se como um lugar de dor e de conflito, até que consigam “tornar-se negro”. Vejamos o que diz a professora Martha Rosa sobre sua condição de parda que foi se afirmando negra:

Você não é nem isso nem aquilo. E pra você se definir com uma matriz racial é muito difícil, porque você tem toda uma cultura eurocêntrica, que diz que você tem que ser branca, alta, magra, cabelo liso e loiro. E você não é nem negro, nem tem o cabelo crespo, mas tem algumas feições negras... E você não se reconhece, porque nem quando você diz que é negra, as pessoas dizem que você é negra. Eu fui me encontrando. (...) Hoje eu me sinto negra.

A construção de uma identidade negra trata-se de um processo que possui uma dimensão pessoal, mas também uma dimensão sócio-histórica e política que lhe é indissociável. Ser negro é uma questão que está além da dupla cor da pele e cabelo crespo. Ser negro é assumir uma postura política e ideológica. E essa não é uma tarefa fácil. Para se proteger das práticas racistas que estruturam nossas relações sociais, muitos mestiços terminam por ser um negro que não é negro e um branco que não é branco ao longo de suas vidas.

Nos últimos anos, especialmente em função do discurso público sobre ações afirmativas para negros e pardos, alguns mestiços têm oportunamente se auto-declarado negros, objetivando beneficiar-se das políticas de cotas para negros no ensino superior. Para Kassandra Muniz (2007, p. 320), “hoje, se auto-identificar como negro significa ao mesmo tempo uma questão de afirmação e orgulho pela raça e também uma reivindicação por direitos”. Essa realidade tem acirrado o debate sobre classificação étnico-racial no Brasil entre dois grupos de intelectuais, educadores, midiáticos, ativistas e políticos que se colocam contra e a favor da política de cotas para negros nas universidades.

O estudo da história e cultura afro-brasileira constitui-se como uma outra situação por meio da qual as mulheres têm percebido seu pertencimento. Esta situação também se apresenta como resultado de um novo momento de discussão das relações étnico-raciais em nosso país, configurado pelos processos de implementação da Lei nº 10.639/03. Por isso, 50% das participantes da pesquisa afirmam que foi em situação de estudo dessa temática que se deu o seu momento de descoberta. Entre elas, 30% indicaram o Curso de História e Cultura Afro-Brasileira (universo empírico desse trabalho) como cenário desse momento. As outras professoras apontam situações vivenciadas durante o curso normal médio. Em ambos os grupos de professoras é a formação profissional, inicial (normal médio) e continuada (curso de HCAB), que possibilita a apreensão dessa dimensão de suas vidas pessoais.

As professoras que perceberam seu pertencimento na formação inicial indicam os conteúdos, processos de discussão e leituras que as levaram à percepção. A professora Mônica

Oliveira remete que foi durante sua formação inicial, no curso normal médio quando “discutia muito essa questão da cidadania...” Quando começou a “ler textos que falavam sobre a origem do homem, a contribuição que o nosso povo deixou como herança”. No caso da professora Auxiliadora Martins, também indica a formação no curso normal médio. Diz ela que “no magistério, a professora levou sobre isso: as pessoas acham que negro é só aquele que tem a pele bem escura. Mas aí ela tocou na questão da pele mesmo mais clara, que não existe mais morena, não existe moreninha, é negra”.

As professoras que compõem o grupo das que realizaram a descoberta do pertencimento na formação continuada (durante o curso HCAB) não se referem aos conteúdos e situações vivenciadas na formação. A referência é feita quase que exclusivamente apenas às suas próprias reações no processo de descoberta, possivelmente em função da especificidade temática tratada na formação. A professora Martha Rosa reconhece que sua percepção do pertencimento não aconteceu de forma isolada, circunscrita àquele momento formativo, mas se configura como um processo que se estende por outras formações a exemplo do curso HCAB: “quando eu fiz o curso de História e Cultura Afro-Brasileira, você vai se reconhecendo”. A Professora Lúcia dos Prazeres ressalta a contribuição do curso. Pois segundo ela, nunca havia notado que não era branca: “a partir do curso que eu fiz de História e Cultura Afro-Brasileira (...) eu vim notar que eu não era branca. (...) até então eu não entendia porque o pardo”. No caso da professora Piedade Marques, o depoimento dá a entender que ela se reconhecia, mas a situação formativa atuou como confirmação ao seu pertencimento: “só fui ter a plena ... [certeza], como se eu fosse vestir a camisa, no curso”.

É importante ressaltar que o grupo de professoras que perceberam seu pertencimento durante da formação inicial é composto por professoras que possuem a pele escura, enquanto o grupo que percebeu na formação continuada é representado pelas professoras que possuem a pele mais clara, de onde podemos deduzir que as professoras de pele escura já sabiam de seu pertencimento, mas necessitavam de suportes afirmativos que contribuíssem para o reconhecimento. As professoras de pele mais clara, sendo consideradas socialmente brancas, não possuíam a vivência do preconceito ou da discriminação étnico-racial e, portanto, não haviam pensado sobre seu pertencimento até o curso de história e cultura afro-brasileira. Ou seja, por razões distintas, a formação temática específica é um momento importante para constituição identitária dos dois grupos de professoras.

Como uma identidade social, nos termos em que define Dubar (2005), a construção da identidade étnico-racial é um processo que se dá a partir da interação social. Nessa interação, as professoras vivenciam sentimentos de depressão, frustração, constrangimento,

inferioridade, revolta, indiferença, etc. Mas também experimentam o sentimento do encontro, da vitória, do empoderamento, da auto-afirmação. No primeiro momento algumas ficaram chocadas, choraram, encolheram-se diante do mundo branco - “superior” e excludente - que lhes foi apresentado, mas no momento seguinte elas foram em busca de estratégias de sobrevivência que as fortalecessem para o enfrentamento do conflito étnico-racial com o qual acabavam de se deparar conscientemente (CLAUDILENE SILVA, 2007, p. 160). Nesse percurso, ao vivenciarem os diferentes e interligados estágios da constituição identitária apresentados por Ferreira (2000), essas professoras constroem aprendizagens mediadas pelos saberes mobilizados no processo de construção da identidade de professora negra.

4.3 Saberes mobilizados pelas professoras negras em seu processo de construção identitária

Os saberes mobilizados no processo de constituição identitária das professoras negras são *saberes sociais*, porque são produzidos socialmente. São adquiridos de diferentes formas, originam-se de diferentes fontes e são condicionados pela experiência de vida de cada pessoa. No caso das professoras negras da Rede Municipal de Ensino do Recife, esses saberes emergiram da experiência familiar, das relações pessoais, das práticas sociais, das situações de discriminação étnico-racial a que foram submetidas.

Em síntese, são múltiplas as fontes e os saberes que contribuem para a percepção do pertencimento étnico-racial de professoras negras, como mostra o quadro 4.

Quadro 4
Fontes de aquisição dos saberes mobilizados na percepção do pertencimento étnico-racial

FONTES	SABERES
Experiência familiar.	Atitudes de auto-afirmação do pertencimento da família.
Relações pessoas e práticas sociais (trabalho, atuação política).	Diferença étnico-racial entre pessoas e grupos.
1. Prática social de forma ampla (novela, mídia): informações e representações sobre o negro e sua história. 2. Formação profissional continuada: conhecimentos formais sobre história e cultura afro-brasileira.	Conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira.
Situações de discriminação étnico-racial.	O pensamento das outras pessoas e grupos sobre a pessoa negra.

Fonte: Elaboração própria.

Como espaço de socialização primária, as *atitudes de auto-afirmação do pertencimento da família* aparecem de forma privilegiada, como saberes que possibilitam o início da construção da identidade negra ainda na infância. Entre essas atitudes encontram-se: o discurso que distingue, classifica e dá concretude ao pertencimento, porque o nomeia; o oferecimento de referências positivas sobre a população negra (as histórias contadas, as brincadeiras e os brinquedos de infância); a postura e o discurso de auto-afirmação da identidade, que queremos destacar por meio da fala da professora Inaldete Pinheiro:

Essas construções, minha mãe fazia sempre. Nós podemos, vamos ao restaurante tal, vamos fazer isso, nós podemos (...). Minha avó também tinha uma coisa que achava muito interessante nela. Ela não comprava a crédito e ela não comprava coisas ruins. Ela dizia que coisas ruins não serviam pra gente. Então, os móveis eram móveis bons. As roupas eram poucas roupas, mas eram roupas boas. Ela dizia: nós temos que andar dignamente. Então era tudo muito impecável. Para a minha avó tinha que ser assim. E eu cresci com essa história: somos pretos, temos que andar bem. Bem vestidos, com coisas boas e com atitudes boas também. Por isso você tem que estudar. E era sempre a mesma conversa... Sobressair, sobressair.

O discurso de auto-afirmação aparece aqui como expressão de empoderamento social. A maneira como o convite para o programa familiar é feito pela mãe da professora Inaldete exprime o ensinamento a seus filhos de que “os negros podem ir a qualquer lugar, nenhum lugar é proibido para nós”. Mulher negra, separada do marido e com quatro filhos para criar, o comportamento da mãe da professora atua na auto-valorização de sua família negra, questionando a existência social de “lugares de pretos” e “lugares de branco”. Ana Costa⁴⁹ afirma que o conceito de empoderamento surgiu nos Estados Unidos, com o movimento pelos direitos civis, durante os anos 1970. Veiculado por meio da bandeira do poder negro, objetivava a auto-valorização da raça negra e a conquista de uma cidadania plena⁵⁰.

A postura de auto-afirmação demanda muitos esforços para mostrar características de dignidade da pessoa negra, uma vez que o negro no imaginário social brasileiro é cercado por um conjunto de considerações depreciativas sobre seu caráter, seus valores, suas crenças. Por isso precisa ser tudo sempre impecável. Por isso a necessidade de sobressair-se sempre. Os negros precisam provar cotidianamente que são bons. Precisam andar bem vestidos, possuir

⁴⁹ In: COSTA, Ana Alice. **Gênero, Poder e Empoderamento das Mulheres**. Disponível em http://www.agende.org.br/docs/File/dados_pesquisas/feminismo/Empoderamento%20%20Ana%20Alice.pdf acesso em 06/07/2009.

⁵⁰ Para Ana Costa, empoderamento “é o mecanismo pelo qual as pessoas, as instituições, as comunidades, tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência de sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir” (p. 07). Carregando o sentido de emancipação, o conceito de empoderamento passou a ser utilizado também pelo movimento feminista e outras organizações sociais. Durante o ano de 2008, a campanha de Barak Obama para a presidência dos Estados Unidos (primeiro candidato negro naquele país) tornou-se símbolo do empoderamento negro no mundo inteiro. Eleito, o presidente termina seu discurso de posse afirmando: “Sim, nós podemos!”.

bons hábitos, ter uma boa educação e um bom trabalho. Para sermos respeitados como pessoa, jamais, podemos errar.

Para Dubar (2005), “a identidade social não é ‘transmitida’ por uma geração à seguinte, cada geração a constrói” (p. 156). Embora concordemos com a afirmação do autor, a história da professora Inaldete convida a fazer algumas ponderações. Como podemos notar, a necessidade de sobressair-se sempre é uma necessidade intergeracional na família da professora. A forma de sobressair-se apontada pela família é o estudo. A educação como mecanismo de ascensão social. Ao lembrarmos que os estudos de Henriques (2001) revelaram que o padrão de desigualdades educacionais entre negros e brancos permaneceu o mesmo, durante todo o século XX poderemos entender as desigualdades educacionais como outro marcador social intergeracional da população negra. Desse ponto de vista, é possível concluir que no que diz respeito à população negra, existem marcadores identitários sociais que são transmitidos de uma geração a outra, tanto no plano simbólico quanto no plano material.

A identificação da diferença étnico-racial entre as pessoas e grupos é exemplo do saber que advém das relações pessoais e das práticas sociais das professoras. Para algumas delas a convivência com pessoas negras, com pessoas brancas, com pessoas politicamente engajadas aproximou-lhes de seu pertencimento. Observemos o que dizem:

Quando você trabalha na [escola] particular, quase não tem negro. Quando você entra na escola pública quase todos... Eu acho que todos são negros. Aí você começa a perceber os seus preconceitos... Esse é o primeiro choque que você tem. Porque você não era defrontada com essa realidade. Existe também a situação da minha vida pessoal. Eu sou pequena, negra, tenho todas as feições nordestinas e o meu noivo é branco, muito alto, muito loiro. Então essa contraposição também é um referencial muito forte (Prof^a Martha Rosa).

Eu tenho muitos amigos negros eu me lembro que eles me levaram pra conhecer a Terça Negra... Eu até queria ser negra porque é meio que assim... Eu estou fora do grupo, é outra cultura... Depois eu comecei a me olhar mesmo, a ver a cor da minha pele, comecei a olhar as outras pessoas, comecei a ver as pessoas brancas e eu disse: eu não sou branca. Só que assim, eu também não me considero negra, eu acho que eu tenho a pele muito clara pra dizer que eu sou negra, aí é o pardo (Prof^a Delma Silva).

Eu fui criada numa família negra, totalmente, mas sem identidade, sem história... Conhecer uma família que vivia já articulados politicamente, onde a menina mais nova que se tornou amiga minha ela tinha uma consciência política muito boa das coisas... Foi estando com essas pessoas, participando de encontros com escolas comunitárias que fez com que eu mim percebesse fazer parte desse contexto (Prof^a Mônica Oliveira).

Os depoimentos suscitam questões interessantes ao pensarmos na construção identitária de pessoas negras num país de maioria negra. Em primeiro lugar, a professora Martha revela que, sendo negra, viveu até certo ponto de sua vida sem se relacionar em sua

profissão com outras pessoas negras. A tomada de consciência de seus próprios preconceitos, a partir desse momento, dá indícios de que a ausência de pessoas negras em sua vida ocorria também em outros espaços de sua convivência. A professora Delma, branca para os padrões de classificação racial brasileiros, considera-se parda e diz de sua aproximação com esse pertencimento, para sentir-se parte de seu grupo de convivência social. Para as duas professoras, o efeito do convívio tanto com pessoas negras, como com pessoas brancas é a descoberta da diferença. A professora Mônica embora já soubesse que tinha a pele escura, passa a se perceber negra com o engajamento social. A partir de sua fala é possível inferirmos que, sabendo de sua diferença, ao conviver com pessoas politicamente engajadas, ela descobriu que não era inferior. Descobriu que diferença não é sinônimo de inferioridade. Os depoimentos também indicam que a diferença étnico-racial atua de formas diversas nos diferentes estágios da construção identitária dessas professoras.

O *conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira* é outro tipo de saber adquirido na prática social, que faz a mediação para a aproximação com o pertencimento étnico-racial das professoras. As falas das professoras indicam que esse saber lhes foi apresentado por diferentes fontes e enfocam diferentes dimensões. Um primeiro grupo de saberes sobre história e cultura afro-brasileira, apreendido na prática social, corresponde às informações e representações sobre o negro e sua história, destacando-se o pensamento ideológico do mito da mulata sensual. As professoras entraram em contato com esse saber principalmente por meio de novelas que retratavam a escravidão no Brasil e da mídia em geral.

O segundo grupo de saber, os conhecimentos formais sobre história e cultura afro-brasileira, foi adquirido na formação profissional continuada. Mais precisamente, no curso oferecido pela Secretaria de Educação, que se constituiu universo desta pesquisa. Algumas das professoras nunca haviam estudado o assunto antes do referido curso, tão pouco haviam pensado sobre sua condição étnico-racial. Vejamos outros extratos dos depoimentos:

A novela Sinhá Moça que vinha falando do escravo branco. Eu tenho observado que, principalmente na minha família, era muito misturada. Então eu vim notar que eu não era branca... A partir daí, foi mais assim... A novela, em especial, Sinhá Moça... E o curso, porque até então eu nunca tinha percebido (Prof^a Lúcia dos Prazeres).

O curso, e cada um desses assuntos foi esclarecendo coisas que eu tinha dúvidas, que eu não entendia. Acontecia mas eu não justificava. E cada texto que tinha como aquele “A Lua que Menstrua, é excelente... E eu comecei a entender muitas coisas (Prof^a Cristina Vital).

O conteúdo ideológico dos saberes adquiridos pela mídia aproxima as professoras de seu pertencimento, mas com uma visão limitante e com uma imagem reducionista do povo negro, especialmente com relação à mulher negra. O mito da mulata sensual, originado no período escravocrata, consiste na idéia de que as mulheres mulatas, donas de formas avantajadas, constituíam o grupo das negras preferidas para o serviço doméstico na casa grande. Por seus atributos biológicos foram tomadas como objeto sexual do colonizador português.

Em Casa Grande e Senzala, Gilberto Freire afirma que (1994, p. 10):

(...) a mulher morena tem sido a preferida dos portugueses para o amor, pelo menos para o amor físico (...) 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.

Esses valores atribuídos às mulheres negra e mestiça são encontrados ainda hoje nos mais diversificados estratos sociais brasileiros. E por vezes são utilizados como estratégia de aceitação do pertencimento pelo grupo social, como conta a professora Ester Monteiro: “Minha observação de que os negros... não todos, tinha a bunda grande e tinha o corpo bonito. Eu tinha uma bunda muito bonita. Todo mundo achava que eu era bonita”. A beleza atribuída ao seu corpo confortava a professora ajudando a lidar com seu desejo de ter nascido branca. Ela era negra, mas não era feia, assim poderia ser aceita socialmente.

O pensamento das outras pessoas e grupos sobre a pessoa negra é um saber que emerge das situações de discriminação vivenciadas pelas professoras. Os depoimentos deixam ver que as discriminações étnico-raciais pelas quais passaram as profissionais da infância à vida adulta, a partir da reflexão, contribuíram com a construção de seu pertencimento. Como eram discriminadas em função de suas características fenotípicas, tornava-se impossível não começar a perceber o que as outras pessoas estavam dizendo sobre elas, como exemplifica a professora Alzenide Simões:

A minha descoberta enquanto a mulher negra, ela se deu a partir da vida adulta... E foi dentro do ambiente escolar. Eu fiz a seleção para o concurso de professoras da rede estadual... Cheguei nessa escola bem cedinho, fui conversar com a diretora, conhecer a turma, todo aquele processo. Quando eu cheguei lá a diretora ainda não estava, mas tinha um grupo de professoras bem... grossas até. Pegaram o papel da minha mão, olharam e viram que eu ia substituir uma figura que era estagiária, mas eram muito amigas. E começaram a me boicotar... eu lembro que uma delas quando eu fui passando disse: vamos dar gelo a essa negrinha pra ver se ela vai embora.

Consideramos importante enfatizar que as situações de discriminação aparecem principalmente na infância e no ambiente da escola. A atitude discriminatória torna-se, conforme a teoria de referência desse estudo, um ato de atribuição da identidade (identidade para o outro). Se “nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro” (DUBAR, 2005, p. 135), esse é um dos saberes que mais aproxima as pessoas de seu pertencimento (identidade para si), uma vez que lhe comunica o grupo de pertença.

Em decorrência das discriminações que as professoras entrevistadas vivenciaram no espaço escolar são comuns em seus relatos as histórias de seus alunos negros que continuam desejando serem brancos para livrarem-se do preconceito ao qual estão expostos na escola, como mostra a professora Piedade Marques: “um caso que me chamou muito a atenção, foi de uma criança de oito anos que queria tomar banho de água sanitária pra tirar a cor”. Segue-se a professora Alzenide, que destaca a experiência com João⁵¹, menino negro, que possuindo uma baixa auto-estima, estava retido há três anos no terceiro ano do primeiro ciclo, porque não sabia ler. Relata a professora:

Ele batia nos outros porque era maltratado... Ele era chamado de brinquedo do cão, de boneco de macumba, de suco de pneu, todas essas coisas pejorativas, que a gente sabe que existem. [um dia] Ele fez o desenho dele [próprio] e pintou de cor de pele⁵², não colocou os cabelos cacheadinhos. Depois eu descobri que ele disse: eu não gosto de ser assim. Todo mundo me maltrata porque eu sou preto e eu não queria ser preto, eu queria ser branco, eu queria ter o cabelo bom.

Esses depoimentos mostram a presença e a perversidade do racismo que continua vivo e latente no ambiente escolar, violentando as crianças negras cotidianamente. A manifestação dos conflitos étnico-raciais na sala de aula materializa-se entre os alunos por meio de apelidos discriminatórios, da não aceitação por parte dos alunos negros de seu pertencimento étnico-racial e da rejeição que sofrem as crianças que possuem a epiderme mais escura (CLAUDILENE SILVA, 2007, p. 163). Entretanto, como ideologia e prática de opressão histórico-social, o racismo não possui uma forma estática, obedece a uma dinâmica de metamorfose e reatualização. Relatando como o preconceito se mostra na sua sala de aula, a professora Ester Monteiro destaca essa dimensão: “eles [os alunos] procuram se agrupar e quando vão discutir sai, eles se agriem. (...) Chamam o negro de feio e o cabelo de assolam. Que no meu tempo era Bombril. Hoje é assolam”. O depoimento seguinte aprofunda a questão:

⁵¹ João é um nome fictício atribuído ao aluno.

⁵² Cor de pele é uma denominação utilizada para definir um lápis de cor, que possui uma tonalidade próxima à tonalidade da pele branca.

Hoje em dia ele [o preconceito étnico-racial] se mostra com a cara de Obama. Como eles são muito pequenos eles não entendem que Obama hoje é uma figura ilustre, é uma referência. Então eles usam o nome de Obama para atingir o coleguinha. (...) volta e meia detonam alguma coisa, tipo: vai pra lá Obama. Num tom pejorativo (Profª Alzenide Simões).

No Brasil, em função do mito da democracia racial, as pessoas tendem a acreditar que não temos problemas étnico-raciais. Nossos problemas seriam de ordem social. As desigualdades seriam apenas sociais e, portanto, se a população negra ascender socialmente ela não mais vivenciará as práticas discriminatórias às quais está exposta. O relato da professora Alzenide questiona essa construção ideológica, ao apresentar Barack Obama, que é considerado o homem mais poderoso do mundo na atualidade, como referência para a discriminação exercida. A partir do depoimento, podemos inferir que a obtenção de prestígio social e recursos financeiros por parte de pessoas negras configura-se em uma ascensão social que não lhes confere uma posição de respeito. Para esta lógica de compreensão, um negro será sempre um negro (um ser inferior), ainda que seja o presidente dos Estados Unidos.

O preconceito e a discriminação étnico-racial se reatualizam no espaço escolar, como o racismo se reatualiza em todas as esferas da sociedade brasileira. Nesse contexto, os depoimentos também expressam que a despeito dos dispositivos legais e dos esforços de alguns profissionais, a escola continua silenciando sobre a violência das relações étnico-raciais em seu espaço, tratando-a como uma ação inofensiva. Esse silenciamento assume características de práticas discriminatórias que atuam na manutenção do racismo no espaço escolar (GONÇALVES, 1985). Para Silva (2003), a manutenção do racismo acontece e se revela especialmente por meio do texto curricular e das práticas curriculares. O currículo em sua dimensão mais ampla, entre outras coisas, é um texto étnico-racial, “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2003, p. 102).

As histórias de vida das professoras destacam as discriminações sofridas por elas e por seus alunos, bem como as dificuldades de abordá-las, antes de adquirirem subsídios para trabalhar a temática das relações étnico-raciais. Para algumas, estas situações foram marcantes para sua própria constituição como mulheres e como professoras negras.

4.4 Influências da percepção do pertencimento étnico-racial na atuação pedagógica das professoras negras

Considerando que os conteúdos trabalhados no Curso de História e Cultura Afro-Brasileira: construindo a equidade étnico-racial na educação possibilitaram a percepção ou afirmação do pertencimento étnico-racial das professoras que foram entrevistadas, apresentamos as influências dessa percepção na atuação pedagógica das professoras negras à luz de três perspectivas: a importância da formação temática na vida profissional e na vida pessoal dessas mulheres e as mudanças que ocorreram na prática docente das professoras após o momento que decidiram afirmar seu pertencimento étnico-racial.

4.4.1 Importância da formação sobre história e cultura afro-brasileira na vida profissional

Profissionalmente, a valoração da formação temática sobre história e cultura afro-brasileira se expressa nas narrações das professoras pela descoberta da importância de trabalhar a temática; pela apropriação de conhecimentos para o desenvolvimento de trabalho; pela aquisição de segurança para tratar os conflitos na sala de aula; e pela apropriação da temática como um campo de pesquisa.

A *descoberta da importância de trabalhar a temática* pode ser configurada como a percepção de que no Brasil as relações sociais são permeadas pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação étnico-racial. Algumas professoras afirmam que nunca haviam percebido a existência do preconceito tanto na sociedade em geral, quanto no espaço escolar, como podemos notar no depoimento que segue:

Durante toda a minha etapa de vida até chegar no curso, eu achava que não existia preconceito. Assim... não percebia. Como eu não percebia a discriminação contra a minha pessoa, nunca fui discriminada, nunca fui comparada, nunca... Sempre fui elogiada e por aí vai. Eu nunca senti e achava, tinha a ignorância de achar que realmente aquela frase que o povo tem a mania de dizer, que quem é o maior preconceituoso é o próprio negro, eu achava que era verdadeira. (...) quando eu fiz parte do curso foi que eu fui perceber através dos depoimentos dos colegas e das palestras, que realmente existe o preconceito (Profª Piedade Marques).

O depoimento da professora Piedade nos revela o quanto ela estava limitada à sua própria realidade, afirma a professora: “Como é que eu posso repassar o que eu nem sinto? Nem percebo”. A naturalização do racismo não lhe permitia perceber que a maioria de seus alunos era negra e que as vivências discriminatórias as quais eles estavam expostos prejudicavam seu processo de ensino aprendizagem, como podemos notar: “eu trabalhava ele

como o chato da turma ou o que estava atrapalhando”. A formação temática sobre história e cultura afro-brasileira possibilitou para essa professora a ampliação da sua leitura de mundo. O acesso à formação, em suas próprias palavras, “faz diferença para a sua leitura de mundo, muda tudo”.

As professoras revelam ainda que a ampliação da leitura de mundo possibilita a incorporação na luta contra o preconceito. A formação “abriu o leque da importância de se trabalhar com a temática étnico/racial na sala de aula (...) eu tento, na medida do possível trabalhar, lutar contra o preconceito para que eles valorizem também e respeitem o colega” (Prof^a Delma Silva). Neste sentido, a luta contra o preconceito é entendida como o próprio trabalho realizado, dentro das condições das quais dispõe a professora.

Consideramos relevante ressaltar que as professoras Piedade e Delma não vivenciaram experiências de discriminação. Ambas consideram-se pardas, mas possuem a pele clara. Assim, no Brasil podem ser consideradas socialmente brancas. Esse contexto nos remete à idéia do quanto algumas pessoas brancas estão confortavelmente alheias à situação de racismo que vivenciamos no Brasil. A denúncia da exposição de pessoas negras a toda sorte de preconceito e discriminação étnico-racial é quase sempre identificada como um problema de complexo psicológico dos negros. Por outro lado, a atuação anti-racista do Movimento Negro do Brasil tem provocado mudanças substanciais no discurso oficial, que passa a assumir a existência do racismo no país. Em 2003, o Governo Federal criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). A instituição possui *status* de ministério e tem o objetivo de promover a igualdade étnico-racial entre os diversos grupos que existem no Brasil.

Na atualidade, o racismo é crime inafiançável no Brasil. Práticas racistas são, portanto, práticas criminosas. Assim, é comum, em pesquisas de opinião, as pessoas responderem que existe racismo no Brasil, mas quando perguntadas se são ou conhecem alguma pessoa racista elas afirmam que não. Nesta perspectiva, o racismo é considerado no país como um desvio de caráter das pessoas que o praticam e se reduz ao âmbito das relações interpessoais. Sua dimensão institucional geralmente não é enfocada. Embora considerada como uma problemática que deve ser tratada pela sociedade brasileira, o racismo ainda é visto como um problema dos negros. São eles que em sua maioria têm tomado as iniciativas e conquistado espaços importantes na luta anti-racista.

A apropriação de conhecimentos para desenvolvimento de trabalho é apontada pelas professoras como o aporte necessário para o início de uma ação pedagógica ou o aprofundamento de sua prática. Nas palavras da professora Inaldete Pinheiro “a gente deixa

de fazer uma coisa discreta para fazer uma coisa que sabe”. O trabalho discreto pode ser entendido como aquele que é realizado cotidianamente, mas sem muita profundidade ou de forma pontual apenas durante o mês de novembro – Mês da Consciência Negra. Alguns depoimentos indicam a ausência dos conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira na formação inicial como responsável pela inexistência de um trabalho mais consistente. Vejamos um exemplo:

Eu senti quase como se eu estivesse fazendo outra graduação. No primeiro ano do curso, eu fiz todo um trabalho na escola que culminou com um desfile. Todas as salas quiseram participar. (...) Foi muito cansativo porque as outras professoras não vieram trabalhar. Só quem trabalhou foi eu e eu tive que trabalhar com os meninos da escola toda, inclusive de outros horários. Mas eu vejo que o pessoal é como eu era antes. Trabalhava só durante o mês de novembro (Prof^a Ester Monteiro).

O depoimento da professora Ester Monteiro também nos revela seu processo de crescimento profissional, ao passar da ação pontual para o trabalho cotidiano e expressa a solidão dessa aprendizagem. Indica que possuir conhecimento para realizar um trabalho sobre relações étnico-raciais no espaço escolar é elementar, mas não é o suficiente. É preciso conquistar aliados nesse processo. Mesmo sendo uma tarefa que se inicia com esforços individuais, necessita ser transformada em uma ação coletiva que possa extrapolar os limites da sala de aula. A estratégia de socialização de experiências como as vivenciadas na formação específica apresenta-se como uma possibilidade concreta de fortalecimento individual e de construção de parcerias, uma vez que os conhecimentos apropriados são de ordem teórica e de ordem prática.

A troca entre pares aparece também como outra dimensão da apropriação de conhecimento sobre a temática. As professoras sabem que não existem receitas para o desenvolvimento do trabalho, mas acreditam que a troca de experiência colabora com a criação de suas próprias estratégias metodológicas. Para a professora Auxiliadora Martins, a formação foi “bem significativa, porque trouxe um conhecimento atualizado. Idéias para as metodologias, justamente essa prática do dia a dia (...) trabalhos que já foram feitos”. A socialização das experiências já vivenciadas por outras profissionais adquire relevância não como modelos a serem seguidos, mas como exemplos que sugerem as muitas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho.

A *segurança para tratar os conflitos na sala de aula* também é destacada entre os elementos que compõem a importância da formação sobre história e cultura afro-brasileira para a vida profissional das professoras. Muitas delas afirmaram que a motivação para

participarem da formação foi exatamente a falta de subsídios para lidar com essas situações de conflito, como nos conta a Professora Cristina Vital:

Nesse ano que teve o curso surgiu essa situação com um menino e eu não soube o que dizer. Aí usei minha voz: “vamos fazer silêncio, vamos fazer silêncio”. E virei pro quadro e comecei a escrever. Cheguei em casa tão mal, eu disse: meu Deus, eu poderia ter feito alguma coisa, mas o quê? O quê eu ia fazer se eu não sabia como me sair numa situação dessas?

Em trabalho anterior (CLAUDILENE SILVA, 2006), identificamos a insegurança como um dos principais elementos motivadores do silenciamento das professoras negras sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar. Elas calam por insegurança, por desconhecimento, por acreditarem que esta é uma questão cultural que está enraizada e por isso não vale à pena discutir, para evitar o conflito, para se preservarem do sofrimento que significa enfrentar tais situações. As que se propõem a falar propõem-se na verdade a enfrentar as situações discriminatórias e preconceituosas que vivenciam. Também por esse motivo a professora Cristina afirma ter silenciado. Ela própria não sabia como lidar com uma situação de discriminação. Entretanto esse silêncio não é eterno. Ele só vai até o limite da sua dor. Até onde não há mais possibilidades de silenciar, de suportar a dor que é causada pelo confronto com sua própria realidade identitária (CLAUDILENE SILVA, 2007, p. 161). E com essa perspectiva as professoras buscam subsídios que as fortaleçam e auxiliem no desenvolvimento do trabalho.

Como as professoras não sabem como agir nesses momentos de conflito, a formação temática específica aparece como elemento essencial para possibilitar a segurança necessária ao desenvolvimento da prática docente, como podemos ver no relato que segue:

Foi Fundamental. Você sente segurança para lidar com os conflitos em sala de aula. Você tem a possibilidade de [chegar] para a sua aluna que se sente feia, que não se acha negra, que tem a estima baixa... E dizer pra ela que ela é bonita, que ela pertence a uma raça forte, que o fato de ter sido escravo não condiciona a pessoa a ser burro e que ela tem todas as possibilidades de mudar a vida dela (Prof^ª Martha Rosa).

Esse fragmento do depoimento da professora Martha exprime vários dos estereótipos com os quais a população negra defronta-se todos os dias e que necessitam ser trabalhados no ambiente escolar: que os negros são feios, que os negros são burros, que os negros são inferiores porque são descendentes de escravos. Como as professoras negras poderão desconstruir esses estereótipos se elas próprias estiverem engolfadas por eles? Nesse processo

a formação temática atua como mecanismo de desconstrução e reconstrução da imagem social da população negra, subsidiando a compreensão e a atuação da professora.

A *apropriação da temática como um campo de pesquisa* aparece como uma possibilidade de crescimento profissional. A professora Alzenide Simões afirma que a formação “foi um marco. Porque a partir [dali] decidi fazer mestrado dentro desse tema. Resolvi pesquisar como é que nós, professores, estamos tirando a Lei nº 10.639/03 do papel e colocando ela em prática em sala de aula”. Sua escolha indica que a professora passou a se preocupar com os entraves desse processo de implementação da Lei nº 10.639/03. Considerando a trajetória de vida da professora, podemos inferir que ao eleger o trabalho pedagógico sobre a temática história e cultura afro-brasileira como seu universo de investigação, a professora o considera capaz de conduzi-la ao fortalecimento individual e à atuação política comprometida com a população negra.

Em estudos sobre a concepção de educação para africanos e afro-descendentes, Petronilha Silva (2003) afirma que para essas populações educar-se no sentido amplo do termo é *tornar-se pessoa*, o que significa *aprender a conduzir a própria vida* (grifo da autora). Entretanto, na perspectiva africana a construção da própria vida visa não apenas o avançar de cada um individualmente, “o crescimento das pessoas só tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem” (PETRONILHA SILVA, 2003 p. 181). Um dos exemplos que essa autora aponta é o relato de uma jovem questionada pelo porteiro da faculdade, que aqui transcrevemos: “Tu vais desistir do vestibular?! (...) Não faz isso com a nossa raça! Se tu passas, aumenta o número dos estudantes negros! E a nossa raça ganha” (PETRONILHA SILVA, 2003, p. 189). Conclui a autora que cada um tem que se tornar forte para que todos fiquem fortes. A escolha da professora Alzenide Simões significa, portanto, que ao fortalecer-se profissionalmente ela se propõe, a partir de sua escolha, a fortalecer também o seu grupo de pertença.

A importância da formação específica sobre história e cultura afro-brasileira na vida profissional reverbera na vida pessoal de cada professora. Elas perceberam a existência do racismo, aproximaram-se da história e da cultura de seu grupo de pertença, aportaram segurança para lidar com seus próprios conflitos e passaram a investir no estudo da temática, que pode ser configurado como o estudo de suas próprias histórias.

4.4.2 Importância da formação sobre história e cultura afro-brasileira na vida pessoal

Na vida pessoal das professoras negras, a importância da formação temática sobre história e cultura afro-brasileira toma concretude por meio da quebra de preconceitos étnico-raciais; do encontro de um grupo de referência; da descoberta do valor de seu grupo de pertença; do reconhecimento da história pessoal na história do grupo de pertença; e do seu posicionamento e afirmação como pessoa negra.

A *quebra de preconceitos étnico-raciais* apontada pelas professoras concentra-se principalmente em relação às religiões de matriz africana. Consideradas como práticas religiosas inferiores, estas religiões foram sistematicamente apresentadas como práticas demoníacas, associadas à bruxaria e à loucura, causando intolerância e medo naqueles que não as conheciam. As professoras falam sobre suas experiências demonstrando como a formação temática específica contribuiu para o início de uma aproximação com o universo dessas religiões, que fundamentam a cultura afro-brasileira. Observemos os depoimentos:

Caíram por terra assim alguns estigmas que eu tinha com respeito à religião (...) fui criada numa cultura castradora mesmo, que dizia que macumba era coisa de negro e que o homem não devia participar disso, dessas coisas, então eu aprendi nesse curso a ver a religião como parte de uma manifestação da cultura do nosso povo. Pra mim, foi esclarecedor (Profª Mônica Oliveira).

Eu fico meio encantada e meio assustada com a questão dos candomblés, dos maracatus, do xangô... Eu fico: puxa, que legal, que coisa rica, eu queria conhecer mais. Mas ao mesmo tempo fica aquela coisa assim: puxa, mas eu tenho uma religião e tem ainda muito aquele preconceito esse medo de estar mexendo com outras divindades, com outras coisas. (...) Mesmo assim eu passei a olhar com outros olhos (Profª Delma Silva).

Depreende-se dos depoimentos das mulheres que a reflexão, o encantamento e o conflito lhes fizeram avançar na compreensão da cultura negra. Ressaltamos o destaque que o termo macumba ganha no relato da professora Mônica, bem como sua vinculação à população negra. Macumba é uma forma genérica e pejorativa de se referir às religiões de matriz africana e a depreciação dessa prática religiosa é fundamentada pela sua classificação como “coisa de negro”, que neste caso possui a conotação de “coisa do mal”. Para Martha Queiroz (1999), essas religiões são perseguidas em função de sua ascendência negra. É o racismo que opera na perseguição e na depreciação dessas religiões. Afirma a autora que “das origens até hoje, a trajetória da religião afro-brasileira esteve totalmente vinculada à trajetória do povo negro neste país, sendo o contraponto resistência/repressão o fio que permeia ambas as trajetórias” (MARTHA QUEIROZ, 1999, p. 43).

Situada entre o encanto e o medo, a professora Delma expressa seu conflito e desconhecimento das religiões, ao mencionar entre elas o maracatu, manifestação cultural artística afro-brasileira, que possui fundamentação religiosa, mas não é religião. Expressa também que embora traduza um sentimento de mudança, como sua vontade em tentar conhecer mais sobre o assunto, está limitada pelo medo que ainda a impede de olhar a manifestação cultural religiosa da população negra por lentes que não a inferiorizam e não a discriminam como coisa do demônio.

As dimensões do crescimento pessoal e profissional a partir da percepção do preconceito estão presentes no depoimento da professora Lúcia dos Prazeres: “eu acho que eu mudei muito como pessoa. Eu cresci muito (...) quebrando os preconceitos. Hoje, eu tento passar pros meus alunos um pouco o que eu aprendi”. O crescimento descrito pela professora é pessoal, mas reverte-se para a esfera profissional, sendo indicativo de como estas duas dimensões estão interligadas. Múltiplos são os casos de preconceito religioso que acontecem no espaço escolar, muitas vezes resultando da ação voluntária ou involuntária dos docentes. A professora Piedade Marques conta-nos um exemplo: “a gente pensou em cada dia fazer uma oração diferente, trazer alguém... de vários lugares. [a colega] disse: ‘vamos chamar um centro de umbanda’. E eu [me assustei] disse, não! Mas não precisa de tudo isso não!”. É possível ver no depoimento que o medo do desconhecido, fruto da associação das religiões de matriz africana com as “coisa do diabo” ainda é muito presente na sociedade como um todo e no espaço escolar em particular.

É nesse contexto de medos e buscas que representantes das religiões afro-brasileiras realizaram em 2008 a 2ª Caminhada dos Terreiros de Matriz Africana de Pernambuco Contra a Intolerância Religiosa. Elegeram como tema “a escola conhecendo as religiões afro-brasileiras”. Em carta aberta à população recifense⁵³, os manifestantes explicam que suas religiões não são uma cultuação ao demônio e sim à natureza, como mostra o texto abaixo:

Nossos Cultos são devotados principalmente à NATUREZA. Acreditamos que esta NATUREZA é a maior manifestação de DEUS (OLÓÒRUN) na terra. Quando adoramos a EXÚ (ÈSÚ), pedimos os bons caminhos. Quando adoramos a OGUM (ÒGÚN), OXOSSI (ÒSÓÒSÌ) e OSSÃE (ÒSANYÌN), pedimos respectivamente, a defesa, a fartura e o remédio para o nosso povo. A OBALUAÊ (OBALÚAYÉ), pedimos que nossos filhos não adoçam. A NANÃ (NÀNÁ), que eles não morram. Quando louvamos a OXUM (ÒSUN), adoramos aos Rios e Cachoeiras, pedindo água, amor e fertilidade sobre a terra. A IEMANJÁ (YEMOJA), nossa Mãe (ÌYÁ) dos Mares, choramos nossas dores, pedindo o colo, o abrigo. Quando adoramos a IANSÃ (YÁNSÀN - Senhora dos Ventos), reverenciamos NOSSOS

⁵³ A Carta da 2ª Caminhada dos Terreiros de Matriz Africana de Pernambuco Contra a Intolerância Religiosa encontra-se em anexo (anexo E).

ANCESTRAIS. A XANGÔ (SÀNGÓ - Senhor dos Trovões), pedimos justiça e a OXALÁ (ÒRÌSÀNLÁ), pedimos a Paz.

Os organizadores da caminhada tinham como objetivo atingir as práticas educativas. Procuraram lembrar o papel e a importância da educação neste processo de desconstrução do racismo e do combate à intolerância religiosa. Para eles, “as religiões de matriz africana só poderão ser respeitadas em sua diversidade, quando profissionais da educação e instituições de ensino compreenderem que essas religiões são a base da cultura afro-brasileira”. Afirmam esses religiosos que foi por meio do culto aos seus orixás que os africanos que aqui chegaram, na condição de escravizados, se organizaram culturalmente. Em outras palavras, para ensinar história e cultura afro-brasileira, os profissionais da educação não precisam se aproximar das religiões de matriz africana como sistema religioso. Mas, não podem ignorá-las como manifestação cultural do povo negro.

O encontro de um grupo de referência é destacado na fala da professora Alzenide Simões: “a gente se sente acolhida. Porque você frequenta espaços, mas você percebe de alguma forma, alguma energia que não é aquela energia de acolhimento”. Parda e sem nenhuma referência identitária até sua participação na formação temática, a professora acredita que passou muito tempo se mutilando em função de sua falta de identidade: “quando você vai se reconhecendo, você vai percebendo os caminhos possíveis... Vão se abrindo outras portas, porque você estava muito fechada num mundo que não era o seu, então você não se encaixava”.

Destacamos que o processo de reconhecimento descrito pela professora Alzenide não é algo acabado. Pela perspectiva freiriana, podemos compreendê-lo como parte da natureza inconclusa e inacabada do Ser Humano. “O inacabamento do Ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55). A professora ressalta esse processo contínuo de reconhecimento e construção. Neste caso, o fortalecimento individual é proporcionado pelo grupo de referência e possibilita que a professora se perceba como um sujeito de possibilidades.

A descoberta do valor do grupo de pertença pode ser traduzida pelo sentimento de satisfação vivenciado pelas professoras ao descobrir que o povo negro não é burro e não é feio como aprenderam desde crianças. Esse sentimento é convertido na elevação da auto-estima dessas professoras, que ao desconstruírem e reconstruírem a imagem social da população negra estão reconstruindo suas próprias imagens. Como afirma a professora Auxiliadora

Martins: “a importância pra minha história de vida teve no sentido da auto-estima (...) eu saí de lá com outra imagem”. A professora Ester Monteiro aprofunda a questão:

Teve muita coisa que eu gostei de saber e que eu me identifiquei. Por exemplo: a questão da matemática, que eu não sabia que foram eles que fizeram esta descoberta. E outros se apropriaram por eles não patentearam, porque eles não registraram... Aí eu li uma revista nova escola também, que tem uma matéria sobre isso... Tem as contribuições na medicina e em outras áreas, que amei descobrir. Eu pensei: “puxa, como meu povo é inteligente”. (...) foi bom saber que eles descobriram tantas coisas. (...) pra mim foi uma satisfação descobrir e poder mostrar.

Conhecer sobre a religião, a cultura, a intelectualidade da população negra, parece ser o novo para essas professoras. A satisfação não está apenas no ato de descobrir, mas principalmente no ato de mostrar que o povo negro realizou vários feitos e descobertas e ofereceu muitas contribuições para o desenvolvimento da humanidade. Mostrar é buscar o reconhecimento e o respeito do outro, ajudá-lo a perceber que ser negro não é sinônimo de ser inferior. Ajudar a enxergar que se é a inferioridade do grupo que justifica o racismo contra as pessoas negras, essa justificativa não tem fundamento, porque ser negro não é ser burro, não é ser preguiço, não é ser criminoso. É ser gente.

O *reconhecimento da história pessoal na história do grupo de pertença* aparece no sentido do fortalecimento individual que se reflete no grupo. A professora Inaldete Pinheiro revela que a importância da formação sobre história e cultura afro-brasileira na sua vida pessoal concentra-se na descoberta de que a sua história não é uma história apenas sua. Diz ela: “a minha história particular, ela se torna uma história coletiva. Tem algumas particularidades que são minhas, mas de certa forma ela tem muito do outro. Ah! eu passei isso, parecia ser uma coisa isolada, mas não é. As outras pessoas também passaram”. É a partir do outro que nos reconhecemos. O processo de constituição identitária assenta-se na interação social. É possível inferirmos que naquele momento a professora descobriu que o preconceito e a discriminação étnico-racial não era um problema só dela. Existia um grupo de pessoas que enfrentava as mesmas dificuldades, no qual ela poderia se apoiar e apoiá-lo.

O *posicionamento e afirmação como pessoa negra* destaca-se como postura essencial para que a formação temática sobre história e cultura afro-brasileira seja transformada em prática docente. Reafirmamos que ser negro no Brasil é tornar-se negro (NEUZA SOUZA, 1983), compreendemos que esse é o momento que demarca a tomada da decisão política. Vejamos como a professora Alzenide Simões relata seu posicionamento:

Decidi investigar mais profundamente sobre a minha ancestralidade. (...) comecei a olhar com outros olhos essa questão de perceber também a beleza, o diferencial, a importância não só da religião, mas dessa possibilidade de me assumir enquanto

negra, de gostar de ser negra, de achar importante e de gritar aos quatro cantos que eu sou negra mas eu não sou melhor nem pior do que você. Posso até dizer que eu sou diferente, mas sou tão importante quanto qualquer um.

O conceito de consciência negra indica a descoberta e a auto-afirmação do negro como ser negro. A possibilidade da professora Alzenide “gritar aos quatro cantos” a sua negritude significa afirmar a sua consciência negra, assumir seu pertencimento étnico-racial como referência em todas as esferas da sua vida. Para Ferreira (2000), este é o momento de entrada no estágio de militância. Aquele no qual a pessoa ainda não possui familiaridade com as referências da pessoa que deseja tornar-se, mas decidiu mudar. A mudança se refletirá em todas as suas relações, como podemos notar no exemplo que segue:

Eu me achei como pessoa, na minha família hoje eu tenho o meu posto. Que antes eu não tinha definido. Poderia até estar lá, mas eu não tinha tomado posse. Pra o meu grupo de amigos lá do meu bairro eu acho que eu sou a única que tem escolaridade maior. Então, as pessoas me vêem diferente e ficam motivadas pra estudar também, num grupo que todo mundo só tinha o segundo grau e olhe lá... Hoje tem sete pessoas fazendo graduação. E assim, eu tenho ocupado o espaço por onde eu ando, e esse espaço ele tem sido notado. Como pessoa, como profissional, como negra (Prof^a Cristina Vital).

Num contexto onde a ação mais comum entre as pessoas negras é negar a sua condição étnico-racial, tornar-se negro é também tornar-se exemplo de assunção. É assumir sua própria vida e ser referência no seu grupo de convivência. É sair da invisibilidade, ocupando espaços sociais e profissionais. É fazer-se notar e tomar para si as conseqüências da sua consciência negra: experimentar o orgulho de seu pertencimento étnico-racial e integrar a luta pelo combate ao racismo e pela valorização da cultura negra, da forma que lhe for possível, inclusive pela atuação profissional.

Segundo Freire (1996), o reconhecimento e a assunção da identidade cultural é um dos saberes necessários à prática educativa. Para o autor,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (1996, p. 46).

A experiência de reconhecimento e assunção das professoras como mulheres negras lhes possibilita mobilizar conhecimentos e atitudes educativas que objetivam a colaboração para a experiência de assunção de seus alunos como ser sócio-histórico e cultural, ao tempo

em que também atua no fortalecimento de seu processo de construção da identidade étnico-racial. A assunção de sua negritude reverbera em mudanças na sua prática docente.

4.4.3 Mudanças que ocorreram na prática docente das professoras durante a afirmação do pertencimento étnico-racial

A valoração atribuída pelas professoras ao processo de formação na temática específica para a vida profissional e para a vida pessoal é indicativo de um processo de mudanças. O conjunto das aprendizagens realizadas a partir do momento que reconheceram que não eram brancas contribui para a afirmação do pertencimento e gera mudanças na prática docente das professoras que são reveladoras do papel que o pertencimento étnico-racial desenvolve em relação à atuação pedagógica dessas profissionais.

Ter atenção às situações conflituosas e combater o preconceito, inclusive no que diz respeito à linguagem por elas próprias utilizadas, é um comportamento apontado pelas profissionais, como nos conta a professora Ester Monteiro:

eu precisava que os outros se aceitassem também, assim como eu aprendi a me aceitar. Fico irada quando eles estão se digladiando em relação à cor. Essas coisas eu não aceito mais. Então eu tenho que fazer alguma coisa para pelo menos no meu ambiente de trabalho isso não acontecer. Por exemplo: antes eu usava todos aqueles ditados horrorosos: “é nego por derradeiro”. “nego quando não faz na entrada, faz na saída”. Eu aprendi a perceber que tudo isso foi criado realmente para destruir. Eu não percebia. Eu achava normal, como todo mundo acha normal.

O depoimento da professora enfatiza seus aprendizados sobre as manifestações do racismo e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Expõe a linguagem como uma das formas de naturalização do preconceito e revela seu processo de reflexão, seguido pela construção de um posicionamento de enfrentamento e combate às situações preconceituosas. Para Nogueira (2007), no Brasil o preconceito étnico-racial se revela intelectual e estético, atuando sob o poder de sugestão da hilaridade, razão pela qual os agressores geralmente defendem-se, alegando ser a agressão uma brincadeira.

A naturalização das brincadeiras e dos ditados populares preconceituosos dá margem à interpretação de que não existe racismo no Brasil. Como já mencionado anteriormente, até muito recentemente a sociedade brasileira, multirracial e pluri-étnica, comportava-se como se o racismo não existisse. Apesar do discurso oficial de reconhecimento do racismo, para algumas pessoas ele ainda não existe. Todavia, o racismo, o preconceito e a discriminação étnico-racial estão presentes na vida diária e afloram a todo o momento, por vezes de modo

velado e noutras escancaradamente. Ao perceber que essa linguagem preconceituosa é uma agressão contra ela mesma, a professora Ester Monteiro passa a não aceitar mais esse tipo de comportamento.

A *sensibilidade para perceber os alunos* é apontada como outra característica da mudança que reorienta a prática das professoras. Observemos o que diz a professora Cristina Vital:

Antigamente eu me fechava tanto nos meus problemas que eu não tinha essa sensibilidade de ver o que é que o meu aluno quer, o que é que ele está sentindo. O curso pra mim, na minha prática, ele me fez ser mais sensível. Sensível às coisas, sensível ao meu aluno, sensível às possíveis situações que ele está sofrendo.

Estar sensível ao aluno e à realidade da qual ele faz parte significa não ignorar suas vivências pessoais e sua história. É olhá-los como pessoas, aprendizes de sua própria humanidade. Para Véra Lopes (2005, p. 188): “as pessoas não herdam, geneticamente, idéias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolve com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola”, de onde podemos entender que estar sensível ao seu aluno é também estar disponível para ensinar a desestruturar as idéias, comportamentos e atitudes que nos tornam objetos da humanidade, a exemplo do racismo. O que a professora Cristina depõe é que antes estava tão sufocada pela sua própria realidade que não conseguia perceber a situação de seus alunos. Não conseguia perceber que estavam todos, ela e seus alunos, na mesma situação: em busca da construção de uma humanidade que lhes é negada.

O *desenvolvimento de trabalho que ressalta a imagem positiva dos alunos e a afirmação da população negra* é outro elemento incorporado à prática docente das professoras ao perceberem a negritude de seus alunos. Alerta a professora Alzenide Simões sobre a importância de trabalhar a auto-estima dos alunos:

sempre trago para a sala de aula materiais que reforçam a imagem positiva dos meus alunos. (...) Olhe para os nossos alunos... Você vê até crianças claras, mas são mestiças. Eu procuro levar pra sala de aula materiais que façam com que essas crianças se percebam valorizadas também.

Ressaltar a estética negra de forma afirmativa contribui com a elevação da auto-estima das crianças negras. Eliane Cavalleiro (2000) afirma que as crianças negras são sistematicamente desvalorizadas desde a educação infantil, seja pela atitude dos docentes, seja pelo comportamento das outras crianças negras e brancas. As crianças negras internalizam por esse caminho “um desejo de mutação do próprio corpo, um sentimento de recusa ao seu grupo

de pertença e o desejo de pertencer ao grupo branco, indicando um sentimento de vergonha de ser do jeito que é – negro” (ELIANE CAVALLEIRO, 2000, p. 65). Despertar o orgulho do pertencimento étnico-racial em crianças negras, via valorização da estética negra, é também contribuir para a criação de um ambiente de igualdade entre crianças brancas e negras, por que questiona a superioridade da estética branca.

O destaque para a afirmação da identidade da população negra, como uma mudança incorporada à prática docente, está presente no depoimento da professora Inaldete Pinheiro:

Minha prática, ela se deu com toda a propriedade a partir dos estudos. (...) Do curso que foi lá na Bahia, deste curso, e eu ainda fiz um outro curso também. A mudança foi principalmente a questão da afirmação. A idéia é não baixar mais a cabeça, em qualquer situação. Não me pertence mais. Isso não me cabe mais. E além disso, reverter essa situação. Eu acho que esse é o grande mote. *É a interação, a apropriação, a auto-afirmação e o desejo de mudar* (grifo nosso).

A professora Inaldete expressa em seu relato como a formação continuada específica a qual teve acesso na sua trajetória profissional atuou na mediação da construção de seu posicionamento de afirmação étnico-racial. Ao afirmar que não pode mais se intimidar diante de qualquer situação que a inferiorize, revela a forma pela qual essa postura de auto-afirmação identitária reverbera e integra a sua prática docente. Nessa perspectiva, a professora resume de forma precisa o percurso realizado em seu processo de construção da identidade étnico-racial: “a interação, a apropriação, a auto-afirmação e o desejo de mudar”.

Aproveitar os conteúdos disciplinares para discutir a questão é uma atitude e uma prática afirmada pelas professoras, embora ainda “nas brechas” e sem um planejamento específico, como relata a professora Cristina Vital: “um assunto que eu pudesse trabalhar e tinha brecha, eu trabalhava a questão da negritude”. A professora Delma Silva indica a introdução dos livros para-didáticos com a temática africana como o ponto forte da mudança ocorrida em sua prática. É a partir dessas leituras que a professora trabalha o conteúdo de história, por exemplo: “Eu ainda não tenho um planejamento sistematizado, de produzir mesmo conteúdos, isso eu não tenho. Mas tenho uma prática de leitura todos os dias. (...) Vou trabalhar a História do Brasil, então vou falar do descobrimento, conseqüentemente eu vou falar do índio, vou falar do negro”.

É possível notar que embora as professoras tenham avançado no processo de reconhecimento identitário ainda não se apropriaram da temática das relações étnico-raciais e da história e da cultura afro-brasileira como conteúdo de ensino, razão pela qual, aproveitar “as brechas” é ocupar o espaço, introduzir a discussão ainda que de forma marginal no

ambiente escolar. Provavelmente essas dificuldades que são enfrentadas pelas professoras para trabalhar a questão, como já havíamos identificado em trabalho anterior (CLAUDILENE SILVA, 2007, p. 165), tenham origem na dimensão didático-pedagógica da formação profissional e pessoal e também em aspectos histórico-estruturais.

A prática da professora Delma de atuar sem possuir um planejamento sistematizado não se constitui como uma prática isolada. Podemos observá-la na fala de todas as professoras. Entretanto, as mudanças existem e dialogam com a percepção do pertencimento dessas profissionais. Quanto mais avançado o estágio de desenvolvimento identitário da professora negra maior será o nível de apropriação da sua prática docente no que se refere às relações étnico-raciais. O que nos resta saber é se podemos configurar essas mudanças como práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Com esse intuito, aprofundaremos a discussão sobre as condições nas quais se desenvolve o trabalho sobre relações étnico-raciais na escola.

4.5 O Trabalho sobre Relações Étnico-Raciais no Espaço Escolar

A forma como as professoras desenvolvem o trabalho sobre relações étnico-raciais no espaço escolar está intimamente ligada ao seu próprio processo de construção identitária. No caso das professoras que foram entrevistadas, esse trabalho vem sendo desenvolvido a partir de três abordagens: de maneira informal; na evidência de todo tipo de discriminação e preconceito; no surgimento de questões ou situações de discriminação.

O trabalho *de maneira informal* é realizado sem muita sistematização e vai tomando concretude a partir da orientação e do diálogo. A professora Mônica Oliveira nos dá um exemplo: “Trabalho assim... dando essa orientação, tendo esse diálogo com o grupo, sobre a questão do homem, a questão de ser negro mesmo”. Por meio do relato da professora, podemos observar que a abordagem é realizada de forma genérica e sem muita consistência, demonstrando sua superficialidade.

O cuidado com o tratamento das tensões existentes nas relações étnico-raciais leva algumas das professoras a não nomear o conteúdo do trabalho desenvolvido, como é o caso da professora Lúcia dos Prazeres: “trabalho de uma maneira mais informal, de conversa, de se perceber. Eu não trabalho o nome preconceito, eu não trabalho o nome discriminação, eu trabalho o teor”. A atitude de não nomear o conteúdo trabalhado pode ser compreendida como resultado do desconforto que ainda é vivenciado em discutir relações étnico-raciais no Brasil. O silenciamento sobre a questão assenta-se no constrangimento das pessoas negras estarem

cotidianamente expostas a situações de preconceito e discriminação étnico-racial, por ainda serem consideradas inferiores.

A abordagem a partir de todo tipo de discriminação e preconceito é outra forma de desenvolvimento do trabalho sobre relações étnico-raciais no espaço escolar que é apontada. A partir das falas das professoras podemos inferir que essa abordagem procura tratar as questões étnico-raciais sem lhes atribuir destaque específico, como afirma a professora Inaldete Pinheiro: “trabalho discriminação e racial também”. É em torno das diversas formas de discriminação existentes nas relações sociais brasileiras que esta maneira de trabalhar está ancorada. Considerando que no Brasil as desigualdades étnico-raciais são vistas como sociais, podemos inferir que o conteúdo específico sobre relações étnico-raciais não é explorado ou aprofundado. Esse pensamento é reforçado também na fala da professora Delma Silva:

Trabalho e trabalho assim, não especificamente do negro mas qualquer preconceito. Por exemplo, no começo desse ano agora eu levei aquele filme do pinguinzinho. Até porque mostra um pinguinzinho que era diferente. E as pessoas têm que respeitar aquelas que são diferentes. Aí começo a trabalhar com eles isso. Procuo muito trabalhar, independente do negro, mas qualquer tipo de preconceito.

A despeito da importância do enfoque que deve ser dado ao respeito às diferenças, na realidade em que vivemos elas são tantas e de tantas ordens que todas elas precisam ser trabalhadas de forma mais específica, sob pena de nenhuma ser abordada e internalizada como deveria ser. Evidentemente todos devemos respeitar as pessoas que são diferentes. Mas diferentes de que e de quem? Qual é o referencial pelo qual nos pautamos para pensar a diferença? Entendemos que ao trabalharmos diferenças precisamos responder a essas questões. A diferença precisa ser contextualizada para não continuar sendo vista como desigualdade ou inferioridade⁵⁴.

Quando surgem questões ou situações de discriminação é uma abordagem que aparece na fala da maioria das professoras. O fato de acontecer apenas quando surge uma questão ou situação de discriminação dá margem a entendê-la como uma abordagem feita de forma espontânea, na qual não há intencionalidade, não podendo, portanto, configurar o conteúdo em objeto de ensino e aprendizagem. Porém, ao considerarmos a incidência do surgimento dessas questões e situações no cotidiano escolar, podemos inferir que esta é a abordagem que carrega o maior grau de continuidade ou permanência. Vejamos os exemplos das professoras:

⁵⁴ Para aprofundar ver SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Uma das perguntas que fiz quando ela estava chateada porque eles chamaram ela de macaca, foi: você gostaria que te chamassem de macaco? “Não, tia”. Então, ela também não gosta, porque ela é igual a você. [um deles] ficou arrasado porque eu disse que ele era igual. Aí eu botei os dois juntos e perguntei: você tem olho? O que é isso? É olho... E ela? É olho... o que é isso? Nariz, o que é isso? Nariz... Ela tem as mesmas coisas que você, então por que você está desse jeito? (Profª Inaldete Pinheiro).

a primeira [aula] do início do ano teve já a oportunidade deles falarem da cor (...) aí eu já pequei o mote e já levei pra cabelo... disse é como nossos cabelos. Nossos cabelos são diferentes. Eles não são ruins, não são bons, porque isso são características das pessoas e não dos cabelos. Então isso foi que eu fui aprendendo. Eu falo logo cedo isso, que é pra não escutar depois que o cabelo é ruim ou que o cabelo é bom (Profª Ester Monteiro).

quando surgem essas questões eu paro tudo. Se eu estiver trabalhando, dando um conteúdo, explicando... Eu congelo o tempo e radicalizo mesmo. Radicalizo... é quando eu digo, pára tudo, fecha o caderno, eu não quero nada na mesa... E começo a discutir e discutir... É o que eu chamo de cozinhar o juízo. Aí alguém levanta a mão e trás uma colocação... Falo tudo mesmo. Eu acho que essas questões são mais importantes do que qualquer conteúdo. É um trabalho de sensibilização (Profª Alzenide Simões).

Os relatos das professoras revelam o espontaneísmo do trabalho desenvolvido e o tratamento da temática como algo à parte dos conteúdos curriculares, como se preconceito, discriminação e relações étnico-raciais não compusessem o repertório dos conhecimentos que são transformados em conteúdos de ensino. Para Souza (2009), os conteúdos pedagógicos subdividem-se em conteúdos educacionais, instrumentais e operativos. Os conteúdos educacionais são constituídos pela compreensão, interpretação e explicação do contexto histórico cultural em que vivemos. Os conteúdos instrumentais são aqueles que dizem respeito à aprendizagem das linguagens verbais (escritas e orais), das matemáticas e das linguagens artísticas. E os conteúdos operativos são compostos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais em diferentes âmbitos. A temática em questão compõe os conteúdos educativos e, ao ser abordada de forma espontânea, à margem dos conteúdos de ensino, é desconsiderada como componente curricular.

A professora Ester Monteiro mostra que a forma como trabalha diz do seu processo de aprendizagem e envolvimento com a temática. Ao criar oportunidade para discutir a questão do cabelo logo no início do ano, ela procura preservar-se de ouvir as possíveis falas discriminatórias sobre a inferioridade do cabelo das pessoas negras. Sua ação pedagógica dá indícios de que embora o trabalho desenvolvido não seja planejado possui intencionalidade e previsibilidade. Não acontece apenas em função do surgimento momentâneo da questão de discriminação.

A fala da professora Inaldete expressa a existência de um esforço pedagógico, dentro de suas condições e conhecimentos, para construir um clima de igualdade entre os alunos. A

ação da professora procura conduzir as crianças (tanto a discriminada, quanto a que discriminou) a uma reflexão conjunta de que a diferença de cor não pode ser sinônimo de desigualdade entre as pessoas. Por sua vez, mesmo tratando as questões ou situações de discriminação com muito rigor em sua atuação pedagógica, a professora Alzenide afirma que o trabalho desenvolvido é visto como um trabalho de sensibilização e não como o tratamento de um conteúdo pedagógico ou curricular.

Na perspectiva de Inês Oliveira (2003), práticas curriculares são as práticas reais que ocorrem no cotidiano escolar, de acordo com as condições, as possibilidades e os limites que dispõem as professoras e professores. Relacionadas aos fazeres e saberes desses profissionais, essas práticas “nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais” (INÊS OLIVEIRA, 2003, p. 01). Ao que nos parece, o trabalho desenvolvido pelas professoras entrevistadas aproxima-se dessa noção de prática curricular.

Em seu conjunto, as formas de abordagem do tema parecem não se pautar por nenhum planejamento pedagógico oficial. Não existe programa, projeto ou proposta de trabalho para essa área, o que indica que os conteúdos apropriados na formação temática específica, embora tenham contribuído para o processo de constituição identitária das professoras, ainda não se constituíram em saberes escolares. Entretanto, o trabalho apresenta uma intencionalidade e uma sistemática de desenvolvimento, que podemos identificar ao analisarmos a ação pedagógica desenvolvida e o conteúdo dessa ação.

Ação Pedagógica e Conteúdos Desenvolvidos sobre Relações Étnico-Raciais no Espaço Escolar

A ação pedagógica realizada pelas professoras no tratamento da temática relações étnico-raciais é marcada pelo princípio da transversalidade. A diversificação de atividades que aparecem no tratamento pedagógico da temática indica que esta é uma questão que não é trabalhada uniformemente. Para envolver os alunos necessita ser apresentada de diferentes formas e estar sempre presente no cotidiano da prática docente. O conteúdo dessa ação enfoca prioritariamente a necessidade do respeito às diferenças, a elevação da auto-estima das pessoas negras e a visibilização da história do povo negro na história do Brasil.

Entre as várias atividades que são realizadas aparecem com destaque as atividades lúdicas (danças, histórias, filmes, músicas, lendas africanas); o diálogo ou exposição dialogada; e a leitura e produção de textos. Embora com menor incidência, o trabalho com o

livro didático; as atividades de reconhecimento pessoal; e as atividades de visualização de imagens e mapa da África, também são citadas.

No que se refere aos conteúdos, de acordo com o depoimento de algumas das professoras, a ação pedagógica é realizada a partir de conteúdos disciplinares. Dentre eles ganham destaque: história, português, matemática, geografia, arte e literatura. Entre essas professoras, algumas não conseguem nomear os conteúdos específicos sobre relações étnico-raciais com os quais trabalha. Como podemos perceber no fragmento a seguir, é o caso da professora Inaldete Pinheiro:

Eu levo alguns poemas... A questão da literatura, trato a questão da história também... Onde dá a gente vai fazendo... Onde dá pra encaixar a gente vai encaixando diariamente. Não necessariamente o tema tal. A gente vai trabalhando... Não tem um conteúdo específico. Algo vira mote para se tratar.

Há indícios de que o trabalho desenvolvido, embora cotidiano, também é espontâneo. Todavia, ela não demonstra apropriação dos conteúdos com os quais trabalha. Segundo o depoimento, os conteúdos são tratados a partir das necessidades diárias, sem reflexão e sistematização que oriente esse trabalho.

As professoras consideram que as atividades por elas desenvolvidas no trabalho sobre relações étnico-raciais na sala de aula contribuem para a superação do racismo no espaço escolar, embora sejam mínimas considerando a grandiosidade do problema, e necessitem de aprofundamento.

A criação de bases para o respeito ao outro e a provocação de mudanças no comportamento dos alunos são evidenciadas pelas professoras como resultado dessas atividades. Afirma a professora Inaldete Pinheiro: “os alunos têm mudado... eu não vejo mais esses apelidinhos, coisas assim”. Para a professora Lúcia dos Prazeres, “eles respeitam mais as pessoas. Eles respeitam mais o amiguinho, eles começam a olhar com naturalidade. (...) não vê o outro com diferença”. A professora Delma Silva aponta os limites da ação docente-distante destacando a importância da iniciativa:

Eu não sei se elas são suficientes. Mas eu acredito que a partir do momento em que eu estou batendo numa tecla: respeite seu colega... ele é diferente de você, mas ele tem as qualidades dele. Acredito que é um passo. Pode não ser o suficiente nem o único, mas eu acho que já é um passo.

Em seu depoimento, a professora Delma deixa perceber que a intervenção pedagógica docente não é a única estratégia metodológica utilizada para a desconstrução do racismo no espaço escolar. E embora reconheça a insuficiência do trabalho também não inviabiliza o

mérito da ação docente. Lembra a professora Piedade Marques que a ação é mínima e por isso deve ser realizada continuamente: “acho que tem que ser uma coisa muito mais além. Tem que ser um trabalho para sempre. Ele é contínuo”. Na verdade, as professoras indicam esforços e limites do seu próprio trabalho, em andamento e constituição.

O diálogo e o enfrentamento das situações de conflito são apresentados pelas professoras, a um só tempo, como posturas essenciais na condução do desenvolvimento da ação e como resultado das atividades. Afirmam a professora Cristina Vital referindo-se ao diálogo: “ele é forte, ele é importante, ele é necessário”. Avalia a professora Martha Rosa as situações de conflito: “hoje em dia quando o conflito surge a gente pára, a gente senta, a gente olha no olho do outro, a gente conversa”. Sobre a busca do respeito como resultado do trabalho conclui a professora Auxiliadora Martins: “a busca de um respeito é a busca de uma identidade contextualizada”.

As reflexões das professoras sobre o trabalho que desenvolvem em relação à temática étnico-racial instrumentalizam-nos a definir as *práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar* como as ações cotidianas, contínuas e intencionais que se propõem, a partir do diálogo e da busca do respeito mútuo entre as pessoas, enfrentar as situações de preconceito e discriminação étnico-racial e provocar nos atores da comunidade escolar um comportamento anti-racista, que colabore para construção afirmativa de suas identidades étnico-raciais.

Ao que nos parece, as práticas desenvolvidas pelas professoras são um passo importante e necessário para o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Entretanto, muito ainda precisa ser feito no que se refere ao ensino da história e da cultura afro-brasileira. A ação pedagógica desenvolvida pelas professoras e aqui analisada dialoga com os princípios orientadores que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a saber: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Entretanto, ainda contemplam pouco os conteúdos apresentados pelo documento sobre essas temáticas para serem trabalhados em sala de aula. Entre outros: a ocupação colonial na perspectiva dos africanos, iniciativas e organizações negras (incluindo a história dos quilombos), a história da ancestralidade e religiosidade africanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo permanente de refletir com educadores a temática racial não significa que eu entenda que os prejuízos da população negra se dão unicamente no espaço escolar, tampouco que eu pense que os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade. Ele se deve ao fato de perceber o professor como um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo

Eliane Cavalleiro⁵⁵ (2001, p. 141).

Iniciamos esse trabalho com o pressuposto de que a construção identitária das professoras negras é um elemento fundamental do processo de desconstrução/reconstrução das práticas curriculares que são vivenciadas no interior das escolas, e podem contribuir para a emergência de práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar.

Discutimos identidade como uma construção que se dá a partir da interação social e que acontece mediada por dois processos diferentes, mas articulados entre si: o processo biográfico e o processo relacional. Nesses processos, a identidade negra foi entendida como uma postura política assumida pelas pessoas negras, que as afirmam como negras a partir de quatro estágios de desenvolvimento: submissão, impacto, militância e articulação.

O silenciamento escolar sobre a população negra ou sobre as relações étnico-raciais, embora tenha ganhado novas roupagens ainda se faz muito presente nesse ambiente. As situações de preconceito e as discriminações étnico-raciais ainda são muito fortes no espaço escolar. E embora encontremos um certo número de professoras e professores que começam a se interessar pelo assunto, a maioria dos profissionais ainda não sabe como conduzir tais questões em sua atuação pedagógica.

Reconhecemos o papel que a educação escolarizada desempenha na vida da população negra, como mecanismo de mobilidade social, sem desconsiderar as dificuldades que essa população vivencia para permanecer e adquirir sucesso nesse espaço. Pensamos que a escola, como espaço de aprendizagem, socialização e construção de conhecimento, pode redefinir sua organização e oferecer a população negra uma possibilidade de interpretar o mundo em que vivem e superar o sofrimento causado pela negação de sua humanidade. Assim, no presente trabalho, concebemos a instituição escolar como um espaço sócio-histórico e cultural,

⁵⁵ Eliane Cavalleiro, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, é professora na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB) e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

permeado pelo conflito, pela disputa e pela contradição, que se expressam nas relações de poder e geram identidades diversas. Consideramos a professora e o professor, a aluna e o aluno, os técnicos, gestores e funcionários como sujeitos sócio-culturais, sexuados e possuidores de pertença étnico-racial, que ao desenvolverem processos de socialização nesse espaço constroem e reconstroem suas identidades.

A análise realizada revelou que o processo de construção identitária de professoras negras acontece por meio de diferentes momentos e situações de interação social, possuindo a auto-afirmação como pessoa negra como o instante crucial desse processo: a ocasião em que as professoras decidem se tornarem negras. Nesse processo, a família possui um papel significativo, que pode ser vivenciado de forma conflituosa dependendo da estruturação identitária da família. Na convivência familiar, as professoras tomaram os primeiros contatos com a valorização ou não da cultura do povo negro, que incide diretamente na percepção ou não de seu pertencimento étnico-racial e na forma como irão se relacionar com este pertencimento. Nessa relação, dependendo da forma como a cultura negra lhes foi apresentada, as professoras aprenderam a reconhecerem-se negras ou a ver o branco como padrão a ser atingido, negando seu pertencimento étnico-racial.

A descoberta do pertencimento aconteceu de diferentes formas para as professoras e em articulação com suas marcas étnico-raciais. Quanto mais traços negróides físicos possuíam as professoras, mas cedo perceberam o seu pertencimento, porque mais estavam expostas ao preconceito e à discriminação em função deles, o que tornou impossível a sua não percepção. O trabalho mostrou que as professoras negro-mestiças se aperceberam ou afirmaram seu pertencimento étnico-racial apenas após a formação específica sobre história e cultura afro-brasileira a que tiveram acesso. Para algumas dessas professoras, a formação transformou as suas vidas, o que repercute na sua atuação profissional.

No processo de percepção do pertencimento das professoras negras, mobilizaram saberes que são oriundos de diferentes fontes e condicionados pela trajetória de vida de cada uma das professoras. Esses saberes são saberes sociais, produzidos nas relações e práticas sociais diversas e atuam como mediadores entre o processo de construção identitária de cada professora e sua atuação pedagógica. A ação pedagógica de cada professora é fortemente influenciada pela percepção do seu pertencimento étnico-racial. Os saberes mobilizados no processo de construção identitária é o elemento mediador, que ao despertar as professoras para o reconhecimento de seu pertencimento também as impulsiona para mudanças em sua prática docente. Elas passam a incorporar a temática relações étnico-raciais em sua atuação pedagógica.

Torna-se importante ressaltar que as situações e implicações da vida pessoal das professoras negras incidem com muita força em suas vidas profissionais. Como a incorporação da temática das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira está intrinsecamente associada ao processo de construção identitária dessas professoras, o trabalho desenvolvido por elas sobre as temáticas em questão possui uma intencionalidade e uma sistemática de desenvolvimento, mas ainda não possui um planejamento formal. A formação e as informações das quais dispõem as professoras para trabalhar a questão ainda são poucas revelando o desconhecimento dessas profissionais sobre os conteúdos curriculares que devem ser trabalhados sobre a temática. Revela também que durante suas vidas lhes foi negado o conhecimento sobre a história e a cultura do seu próprio povo. E revela por último que o processo de construção da identidade étnico-racial das professoras negras é a lógica que estrutura a sua ação pedagógica no que se refere às relações étnico-raciais no espaço escolar.

Ficou evidente que as professoras construíram um discurso sobre a identidade negra e sobre a importância de discutir a temática das relações étnico-raciais no espaço escolar. Algumas delas imprimiram esforços para retomar as aprendizagens construídas na formação específica em sua prática docente. Entretanto, percebeu-se que em seus processos de aprendizagem ainda não chegaram a transformar os conteúdos da formação recebida em saberes escolares. Não existe um plano de atuação para concretizar tais conteúdos pedagógicos. Pode-se afirmar que essa realidade dialoga com a dimensão institucional na qual as professoras estão inseridas, considerando que o trabalho também mostrou a inexistência de uma proposta curricular e de um plano de formação sobre a temática específica na Rede Municipal de Ensino do Recife, de maneira que a formação oferecida pela instituição acontece de forma pontual e descontínua, o que não contribui para a constituição de uma prática pedagógica consistente no que se refere à temática específica.

Os resultados apontam, portanto, para a importância dos processos formativos na constituição da prática docente, discente e gestora da instituição escolar, tanto na sua dimensão inicial, quanto na dimensão continuada. Significa dizer que é a partir do investimento formativo e identitário das/dos profissionais da educação que poderemos desconstruir as práticas curriculares que mantêm e reproduzem o racismo no espaço escolar. Torna-se importante a presença das temáticas das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira na formação inicial das professoras e professores, para que estes tomem contato com a discussão. Assim, na formação continuada, além de preencher lacunas da formação inicial, os conteúdos podem ser refletidos a partir da prática vivenciada na experiência cotidiana da sala de aula, que fundamentam e ressignificam a prática docente.

Nesse contexto, a formação continuada das professoras participantes da pesquisa pode colaborar de forma significativa com a aproximação e a apropriação dessas profissionais com os conteúdos escolares que devem compor o currículo programático das temáticas específicas, caminhando como aceno a novos conhecimentos e reflexões sobre a prática cotidiana.

Dessa maneira, a formação poderá apresentar-se como uma relevante estratégia na superação do silenciamento sobre as relações étnico-raciais, em sua dimensão pessoal, mas principalmente em sua dimensão institucional. Os profissionais da educação poderão ler sobre o assunto e buscar informações. Por sua vez, as Redes e Instituições de Ensino necessitam encontrar formas de contribuir mais efetivamente nesse processo, universalizando a formação temática específica para todos os seus profissionais. Disponibilizar subsídios e material didático, oferecer cursos de formação específica e acompanhamento sistemático, incluir esse debate em todos os momentos de planejamento e de estudo das professoras e professores, enfim, transformar o debate sobre relações étnico-raciais em rotina nos seus espaços de discussão parece-nos ser um caminho.

Às professoras e aos professores cabe, dentro de suas possibilidades, imprimir esforços que contribuam para que a escola tenha condições de acolher todos os seus alunos e alunas sem, contudo, padronizá-los, respeitando suas diferenças. O exercício de envolvê-los em brincadeiras, atividades lúdicas e práticas artísticas que possuam o enfoque das relações étnico-raciais é um mecanismo interessante, que pela prática das professoras narradoras já se mostra eficaz como contribuição para a desconstrução do racismo no espaço escolar. Todavia, parece-nos importante a construção de outras estratégias, a exemplo do envolvimento das/dos colegas de trabalho. A conquista de aliados que possuam maior grau de influência na escola, como o diretor ou a coordenação pedagógica, bem como a possibilidade de realizar atividades que extrapolem os limites da sala de aula, parecem-nos boas alternativas para o aprofundamento da ação pedagógica. Outra estratégia é possibilitar que as atividades desenvolvidas tenham, de alguma forma, visibilidade na escola toda. É importante que a comunidade escolar se aperceba da presença dessa discussão em seus domínios para que aos poucos se envolva e se habitue a ela. Para que isso aconteça, o planejamento do trabalho sobre relações étnico-raciais e sobre história e cultura afro-brasileira pode ser um instrumento essencial.

Ao pensarmos a construção identitária de professoras negras como um elemento fundamental para a emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo na instituição escolar (concebida como um campo de disputas e contradições) na cidade do Recife novas questões se impõem. A primeira delas é a necessidade de aprofundar o processo

de formação dos profissionais da educação (negros e brancos) com vistas à implementação da Lei nº 10.639/03, no âmbito da Rede Municipal de Ensino do Recife, considerando que esse elemento se mostrou essencial no processo de percepção do pertencimento das professoras negras. Uma segunda questão que pode ser suscitada a partir dos resultados do presente estudo é como os discursos construídos pelas professoras, sobre identidade negra e sobre a importância de discutir a temática étnico-racial no espaço escolar, se efetivam na prática concreta de sua sala de aula. Outra questão refere-se aos conteúdos escolares para compor uma proposta curricular sobre relações étnico-raciais e sobre história e cultura afro-brasileira e africana.

Considerando a relevância que a formação adquire no percurso da pesquisa, importante é dizer que não é qualquer tipo de formação inicial ou continuada sobre a temática que irá contribuir com o processo de construção identitária dos sujeitos. Os processos formativos sobre a temática específica necessitam oferecer referências positivas sobre a história da população negra, pois são essas referências que geram ou possibilitam a identificação étnico-racial, responsável por despertar ou aguçar o desejo das professoras buscarem mais informações sobre o tema. Com esses saberes elas elaboram estratégias para discutir a temática em sala de aula. É a incorporação de tais estratégias em sua prática pedagógica cotidiana que as podem transformar em práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Assim, a elaboração de uma proposta de formação específica para temática também se configura como uma questão posta para o aprofundamento pelos resultados da pesquisa.

Conhecer a história dessas mulheres nos levou a pensar que a história da população negra no Brasil é a história de seu aprendizado sobre si mesma. No Recife, no Brasil e no mundo, as pessoas negras foram condicionadas a acreditar que o povo negro era um povo inferior, desprovido de inteligência e força criadora. Todavia, entre a negação e a afirmação de sua própria identidade permaneceram cultivando seus valores africanos. Coletivamente, encontraram formas de se preservar e preservar aos seus. No final dos anos 1970, o slogan *Negro é Lindo!* ecoava por diversos recantos da África e da Diáspora e propunha ao povo negro, espalhado pelo mundo, que experimentasse o prazer de ser o que é. Se o conceito de Consciência Negra pode ser resumido como o processo de descoberta e auto-afirmação do negro como ser negro, a construção da identidade étnico-racial de pessoas negras é processo de aprendizagem, que gera auto-afirmação e atitude de mudança, pois, como diz o provérbio africano, *quem aprende ensina*.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- _____. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ANTÔNIO, Ana Sofia. Histórias de Vida: auto-representação e construção das identidades docentes. In: TEODORO, António (Org.). **Histórias (re) construídas: leituras e interpretações de processos educacionais**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 114).
- ARANTES, Adilene Silva. **O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na Província de Pernambuco (1874-1889)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- ARROYO, Miguel. Trajetórias de Vida Trajetórias de Humanização (Prefácio). In: GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. Da Escola Pública e da Particular. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org). **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- BATISTA NETO, José. **Algumas Considerações Teóricas e Metodológicas sobre a Abordagem Biográfica, Instrumento da Pesquisa Educacional e da Formação: contribuições da Escola de Chicago e do Interacionismo Simbólico**. Trabalho apresentado no GT 08 do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Maceió, 2007.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BRANCO, Raynette Castello. **O negro no livro de História do Brasil para o Ensino Fundamental II, da Rede Pública Estadual de Ensino, no Recife**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- BRANDÃO, André Augusto B. **Miséria da Periferia: desigualdades raciais e pobreza na metrópole do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas; Nitéroí: PENESB, 2004.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **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. Brasília, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANEN, Ana. **O Multiculturalismo e seus Dilemas: implicações na educação**. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Caren.pdf>. Acesso 05.12.2007.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Ante-Racismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Sumus, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao Corpo: a violência do racismo (Prefácio). In: SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

CUNHA JR, Henrique. **Africanidades brasileiras e pedagogias interétnica Gbàlà**. Aracaju: Saci, 2002.

CUNHA, Lídia Nunes. **Educação, modernização e afrodescendência: 1920-1936, o estado de Pernambuco**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos Passos já Foram Dados? A Questão de Raça nas Leis Educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

DINIZ, Marta; CANEN Ana. **Identidade Negra e Espaço Educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo**. Trabalho apresentado no GT 21 da 26ª Reunião Anual da ANPed, Caxambu, 2003.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais; tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. **Revista Palmares Cultura Afro-Brasileira**. Ano I, Número 1. Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2005.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Palas, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **História de Vida**: uma abordagem emancipatória Aliando pesquisa e formação de professor reflexivo. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_historia_de_vida.asp. Acesso em 02 de junho de 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 98, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, p. 85-90, 1996.

GOMES JR, Durval Paulo. **Pesquisas sobre o Negro e a Educação**: propostas da década de 1980 e análise de Dissertações do Programa de Pós-graduação da UFPE. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos, SP: Ed. da UFSCar, 1997.

_____. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: desafios para a prática pedagógica. In: SILVÉRIO, Valter; ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **Educação como Prática da Diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. **Mulheres Negras e Educação**: Trajetórias de Vida, Histórias de Luta. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0225.pdf> acesso em 02/07/2009.

_____. Uma Dupla Inseparável: cabelo e cor da pele. In: SILVERIO, Valter Roberto; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.) **De Preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender a Conduzir a Própria Vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: SILVERIO, Valter Roberto; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.) **De Preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003.

GONÇALVES, Luís Alberto. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação.** 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao Professor: as histórias de Vida dos Professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

GRANT, N. **Multicultural Education in Scotland.** Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 10. ed. tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Família, Cor e Acesso a Escola no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e Estratificação Social.** Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1999.

HENRIQUES, Ricardo. **Texto para Discussão nº 807 - Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Disponível em [http:// www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br) acesso em 05/04/2009.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática** 5. ed. revista e ampliada. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

_____. **Pedagogia e Pedagogos para que?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Cantaluze. **A Identidade Docente no Ensino Técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

LIMA, Márcia. Trajetória Educacional e a Realização Sócio-Econômica de Mulheres Negras. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e Estratificação Social.** Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1999.

LOPES, Véra Neuza. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LUZ, Itacir Marques. **Compassos Letrados**: profissionais negros entre instrução e ofício no Recife (1840 – 1860). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MACHADO, Maria Giseuda de Barros. **Afrodescendência e relações escolares**: in(ex)clusão social na Comunidade Castainho. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

MARTINS, Zildete; PEREIRA, Liliana. A Identidade e A Crise do Profissional Docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e Trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Construção da Identidade Negra no Contexto da Globalização. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos**. (Cadernos PENESB; 4). Nitéroí: EdUFF,2002.

MUNIZ, Kassandra da Silva. A Contribuição dos Estudos da Linguagem para o Debate sobre as Ações Afirmativas para Negros no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda de; AGUIAR, Márcia Ângela. GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; OLIVEIRA, Raquel de (Orgs.). **NEGRO E EDUCAÇÃO 4**: linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2007.

NEGRO E EDUCAÇÃO. **Relatório do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste do Brasil**. Recife: Movimento Negro Unificado, 1988.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**. São Paulo: v. 19, nº 1, Junho/2007.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de Espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados**: regulação e emancipação no cotidiano escolar. Trabalho apresentado no GT 12 da 26ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu, 2003.

OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006.

OLIVEIRA, Ivone Martins. **Preconceito e Autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Raquel de. Projeto “Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil”: um ensaio de ações afirmativas. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003

OLIVIER-HECKLER, Cristiane; SORATTO, Lúcia. Os Trabalhadores e seu Trabalho. In: CODO, Wanderley (Coordenador). **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ. Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/ Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

PAIXÃO, Marcelo. O ABC das Desigualdades Raciais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo de 2000. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, SP, n. 42/43, p. 245-2264, jan./jul. 2003.

_____. **A Dialética do Bom Aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008a.

_____. CARVANO, Luiz (Orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007 – 2008**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2008b.

PINTO, José Marcelino de Resende. Introdução. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

Prefeitura do Recife/PNUD. **Diagnóstico da Desigualdade Racial na Cidade do Recife**. DSID, 2008.

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira de. **Religiões afro-brasileiras no Recife**: policiais, intelectuais e repressão. 1999. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça no Brasil. 2. ed. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM). Brasília, 2006.

Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça no Brasil. 2. edição. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM). Brasília, 2008.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O Romper do Silêncio:** a história e a memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afro-descendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ROMÃO, Jeruse. Educação, Instrução e Alfabetização de Adultos Negros no Teatro Experimental do Negro. In: _____. **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

ROSEMBERG, Fulvia. Raça e Educação Inicial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.

SANTIAGO, Eliete. Formação, Currículo e Prática Pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTOS, Gislene Aparecida de. **A Invenção do “Ser Negro”:** um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Gláucia Romualdo dos. **Mulher não branca e magistério primário:** uma versão em preto e branco da professorinha de azul e branco? 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei nº 10.634/03. Brasília, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia Vidor de Souza (Orgs.). **Negras Imagens:** ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático.** Salvador: UDFBA, 2001.

_____. Por uma Representação Social do Negro mais Próxima e Familiar. In: SILVERIO, Valter Roberto; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.). **De Preto a Afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003.

SILVA, Claudilene. **Desmotivação Docente no Curso Normal Médio**. UFPE, 2004. mimeo.

_____. (org.). **Catálogo da Cultura Afro-Brasileira: Recife Nação Africana** (Apresentação). Recife: Prefeitura do Recife/Núcleo da Cultura Afro-Brasileira, 2008.

_____. **A Questão Étnico-Racial na Sala de Aula**. Relatório de Pesquisa. 4º Concurso Negro e Educação. Ação Educativa e Anped, 2006.

_____. A Questão Étnico-Racial na Sala de Aula: a percepção das professoras negras. In: OLIVEIRA, Iolanda de; AGUIAR, Márcia Ângela; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; OLIVEIRA, Raquel de (Orgs.). **NEGRO E EDUCAÇÃO 4: linguagens, resistências e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2007.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

SILVA, Delma Josefa. **Afrodescendência e educação: a concepção identitária do alunado**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SILVA, Eva Aparecida da. **Presença e Experiência da Mulher Negra Professora em Araraquara – SP**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Fabiana Cristina. **Trajetórias de Longevidade Escolar em Famílias Negras e de Meios Populares (Pernambuco 1950 - 1970)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, Jacira dos Reis. **Mulheres Caladas: trajetórias escolares de professoras negras em Pelotas**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2000.

SILVA, Janssen Felipe. **Modelos de Formação de Pedagogos (as) – Professores (as) e Políticas de Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades no chão das IES**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, Maria Nilza. **A Mulher Negra**. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm>. Acesso em 02 de julho de 2009.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio. **Consciência negra em cartaz**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

SILVA, Pedro L. B.; MELO, Marcus André B. O Processo de Implementação de Políticas Públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno nº 48**. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, João Francisco. Prática Pedagógica e Formação de Professores. BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Moema de Poli. A Presença Negra no Magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Mestrado em Educação - Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS

Prezada Professora

Na condição de aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, e sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Eliete Santiago, estou desenvolvendo um estudo sobre o *processo de construção identitária de professoras negras e a emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar*.

O presente questionário é um instrumento de coleta de informações, que subsidiará a elaboração do perfil das professoras participantes da pesquisa. Saliento que os dados serão tratados com respeito e sigilo ético.

Informo ainda que sua identificação é colocada visando um contato posterior para validação das informações coletadas e para a continuidade do estudo por meio de uma entrevista, caso ela seja necessária. ***Em momento algum a identificação será divulgada no trabalho.***

Agradeço sua colaboração e disponibilidade em responder ao questionário e coloco-me a disposição para qualquer dúvida.

Claudilene Silva
Mestranda em Educação da UFPE

Questionário nº _____

I. Identificação Pessoal

Nome: _____

Telefones: _____

E-mai: _____

1 Idade: _____ 2. Bairro/Cidade de Residência: _____

3. Qual a sua raça/cor:

Branca () preta () parda () amarela () indígena ()

4. Qual a sua religião: _____

5. Você participa de algum grupo social ou cultural? Sim () Não (). Em caso afirmativo:

6. Qual? _____

7. Quais as atividades realizadas? _____

8. Porque você faz parte deste grupo? _____

9. Em caso negativo, Por qual motivo? _____

II. Condição Sócio-Educacional

10. Qual a profissão do seu pai? _____

11. Qual a profissão da sua mãe? _____

12. Onde você realizou seus estudos?

Ensino Fundamental: Somente em escola pública () Somente em escola privada ()

Em escola pública e privada ()

Ensino Médio: Somente em escola pública () Somente em escola privada ()

Em escola pública e privada ()

Ensino Superior: Somente em escola pública () Somente em escola privada ()

Em escola pública e privada ()

III. Experiência Profissional

13. Qual a sua formação? Magistério: Nível Médio () Nível Superior ()

Outros: _____

14. Anos de Profissão: _____

15. Em quantas Redes de Ensino está lecionando neste momento? ()

16. Quais são? _____

17. Há quantos anos leciona na Rede Municipal de Ensino do Recife? _____

18. Em qual escola leciona? _____

19. Em qual ciclo/série está lecionando nesta escola? _____

IV. Permanência na Profissão

20. Você gosta de ser professora? Sim () Não ()

21. Porque? _____

22. Já pensou em desistir da profissão? Sim () Não ()

23. Porque? _____

V. Educação e Identidade Étnico/Racial

24. Em qual momento ou situação da sua vida, você se deu conta da sua identidade étnico/racial? _____

25. O que a motivou a participar do Curso História e Cultura Afro-Brasileira oferecido pela Secretaria de Educação? _____

26. O Curso de História e Cultura Afro-Brasileira contribuiu de alguma forma para sua vida pessoal e profissional? Em quê? _____

27. As aprendizagens construídas no Curso de História e Cultura Afro-Brasileira possibilitaram que mudanças na sua prática pedagógica? _____

28. Você considera importante discutir a questão étnico-racial na sala de aula?

Sim () Não ()

29. Porque? _____

30. Na sua vida escolar, ou pessoal você viveu alguma situação de discriminação racial?

Sim () Não ()

Qual? _____

31. Como você reagiu? _____

32. Você estaria disposta a participar da segunda etapa dessa pesquisa, que consiste em uma entrevista? Sim () Não ()

APÊNDICE - B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Mestrado em Educação - Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica
Mestranda Claudilene Silva / Orientadora Prof^a Dr^a Maria Eliete Santiago

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Questões Orientadoras

- Como ocorre o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras?
- Quais os saberes que são mobilizados por estas professoras no processo de construção de sua identidade étnico-racial?
- A percepção de seu pertencimento étnico-racial exerce alguma influência nas práticas curriculares que elas desenvolvem em sala de aula?
- O que são práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar?

Bloco I – Sobre trajetória e pertencimento étnico/racial

Eu gostaria que você contasse um pouco da sua vida: sua história até aqui.

1. Como foi sua vida escolar?
2. Como e porque você resolveu ser professora?
3. Em que momento da sua vida você percebeu que era negra/parda? Em que situação?
4. Como foi que você se sentiu?
5. Como você se sente hoje?
6. Que situações, condições, saberes contribuíram para que você percebesse seu pertencimento étnico/racial?

Bloco II – Sobre o Curso de História e Cultura Afro-Brasileira

Agora nós vamos conversar um pouco sobre o CHCAB.

1. Como foi para você fazer o curso HCAB, qual o significado?
2. Que situação ou situações você mais gostou?
3. Qual a importância deste curso para a sua vida profissional?
4. E para a sua história?
5. Você já discutia ou tratava esse tema em sala de aula antes do CHCAB?
6. Passou a fazer isso depois do curso?
7. Seu envolvimento com o tema resultou, colaborou, ajudou na forma como você trabalha a temática?
8. Sua prática pedagógica sofreu alguma mudança a partir do momento que você percebeu que era negra/parda?
9. Qual mudança? Pode lembrar?

Bloco III – Sobre preconceito e discriminação

Neste último bloco nós vamos conversar sobre racismo no espaço escolar.

1. Para você existe preconceito e discriminação étnico/racial na sua sala de aula? Como se mostra?
2. Você trabalha as questões de preconceito e discriminação étnico/racial na sala de aula?
3. Quais os conteúdos e as atividades desenvolvidas no trato as questões sobre preconceito e discriminação étnico/racial?
4. Essas atividades trás alguma contribuição a superação do racismo no espaço escolar? Como?

APÊNDICE - C

MULHERES DO MOVIMENTO NEGRO DO RECIFE POR ELAS MESMAS Em Julho de 2009

*Recife é todo feminino
É Oxum nos seus rios
É Iemanjá no seu mar
É Iansã no seu espírito guerreiro
É Nanã nos seus mangues e lagoas...
Lia Menezes⁵⁶*

Alzenide Prazeres Simões é ativista negra, graduada em História pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e especialista em História das Artes e das Religiões pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Iniciou sua militância no Movimento Negro Unificado (MNU), na década de 1980, onde participou da organização do Jornal Negritude e do Grupo de Mulheres Negras OMINIRA. Ainda na década de 1980 ingressou no Afoxé Alafin Oyó, participando da editoração do Jornal Negração e posteriormente integrando a direção dessa entidade. De 2002 a 2005 atuou junto ao Núcleo da Cultura Afro-Brasileira da Secretaria de Cultura do Recife na condição de colaboradora eventual e entre 2005 e 2007 integrou a assessoria dessa instituição. Atualmente compõe a equipe do Centro de Pesquisa e Memória Cultural/Casa do Carnaval da Secretaria de Cultura do Recife.

Auxiliadora Maria Martins da Silva é esposa, mãe, avó, sogra e poeta, ganhadora de vários concursos de poesia no Recife e nacionalmente. Entrou para o Movimento Social Negro do Recife em 1979, levada pelo seu irmão Fátimo Silva. Pedagoga, servidora da Prefeitura do Recife, vinculada à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) participou do Iº Seminário Intermunicipal sobre História da África e ajudou a organizar a Iª Caminhada das Escolas Municipais Descobrimo-se Negras, ambos em 1988. De 2004 a 2008, fez parte da Equipe Base do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), representando a SEEL. Ajudou a criar e foi a primeira coordenadora do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ), com o objetivo de implementar a Lei nº 10.639/09 na SEEL. Mestra em Ensino das Ciências pela UFRPE com dissertação intitulada “Etnia Negra nos livros didáticos do Ensino Fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências” cursa o doutorado em Educação pela UFPE pesquisando a Sociogênese do Conceito de Etnia Negra na Educação Brasileira. Atualmente é pesquisadora do Núcleo de Estudos Afrodescendentes (NEAD/UFPE) e assessora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE).

Delma Josefa da Silva é graduada em Ciências Sociais, com Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, dissertação defendida em 2000 com o Título: *Afrodescendência e Educação: a concepção identitária do alunado*. Foi Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da UFPE no período de 2000 a 2002, ministrando a disciplina de Didática. Atuou como formadora no Curso de “História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade racial na educação” promovido pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife nos anos de 2005/2006. Exerceu orientações de monografia na Faculdade de Formação de Professores de Caruaru e Faculdade de Filosofia do Recife. Nesta última década tem sido convidada para participar de bancas de

⁵⁶In: Yalorixás do Recife - Vídeo-Documentário realizado pela Etapas Vídeo/Núcleo de TV e Rádio Universitária – dirigido pela pesquisadora Lia Menezes em 1985.

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC relacionadas à Lei nº 10.639/03. Tem participado ativamente dos processos das Conferências de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Recife, Olinda e em nível estadual. Atua em diversas áreas no Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) desde julho 1990, sendo convidada em abril de 2009 para assumir a função de assessora em gênero e raça nessa instituição.

Ester Monteiro de Souza iniciou seu ativismo negro nos anos 1980, associando-se ao Afoxé Alafin Oyó em Olinda e foi uma das fundadoras do Grupo Afro Camarás em Camaragibe. Historiadora e Especialista em História de Pernambuco, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), tem colaborado em diversos segmentos da organização negra e desenvolvido pesquisas em comunidades quilombolas, sobre a cultura e religiosidade afro-brasileira. Na condição de colaboradora eventual do Núcleo da Cultura Afro-Brasileira da Secretaria de Cultura do Recife, desenvolve atividades de pesquisa e formação cultural, nesta instituição. Atualmente é membro do Conselho Fiscal do Ilê Obá Aganjú Okoloyá (Terreiro de Mãe Amara - Recife) e mestranda em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), estudando as relações de gênero nos grupos de afoxé.

Inaldete Pinheiro de Andrade nasceu em 11.04.1946, na cidade de Parnamirim (RN), vindo morar em Recife 1969. Ajudou a fundar o Movimento Negro em Pernambuco, em 1979 e o Centro Solano Trindade em 1989. É enfermeira, mestra em Serviço Social pela UFPE e escritora. Filiada à União Brasileira de Escritores publicou: *Ritmo, Amor e Luta nos Cantares de Solano Trindade* (1988), *Cinco Cantigas para se Contar* (1989), *Pai Adão Era Nagô* (1989), *Pobreza, Raça e Sexualidade*, In: *Mulheres negras, experiências vividas* (2001), *Racismo e Anti-Racismo na Literatura Infanto-Juvenil* (2001), *A Calunga e o Maracatu* (2007), *Baobás de Ipojuca* (2008). No ano de 2007, recebeu a Menção Honrosa da Academia Pernambucana de Letras pelo texto *Quilombos de Pernambuco e Outros Cantos* e em 2008 recebeu da Câmara Municipal do Recife o Título de Cidadã Recifense. Sua participação em várias publicações – a exemplo de *Superando o Racismo na Escola* (editado pelo MEC) – é fruto dos estudos que ela vem desenvolvendo em literatura e educação.

Lúcia dos Prazeres é mãe, avó, educadora e atua na formação continuada de educadores que trabalham com crianças e adolescentes. Iniciou a militância no movimento social negro desde muito jovem. Elegeu os terreiros de educação e roças de candomblé espaços principais para viver e repassar o legado da cultura africana e afro-brasileira, como ferramentas que ajudam crianças e adolescentes a encontrarem sentido para o ato de aprender. Participou da fundação e é uma das coordenadoras do Centro de Formação do Educador Popular Maria da Conceição. Participou de seminários e reuniões para discutir a introdução do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar que desencadeou na Lei nº 10.639/2003. Atualmente coordena *O Projeto Cantando História*, implantado em 35 escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, do qual participaram em média 25.000 estudantes e 2.000 educadores em quatro anos de atuação; e o *Projeto Cantando História* que tem o propósito de trabalhar o acervo das histórias dos africanos e dos afrodescendentes nas composições cantadas por grupos do cenário musical Nordeste, particularmente os que trabalham com a cultura negra.

Maria da Piedade Marques é professora, funcionária pública, graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui especialização em Políticas Culturais pela mesma instituição e em Associativismo e Cooperativismo pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Iniciou o ativismo no Movimento Social Negro, na década de 90, ingressando no Movimento Negro Unificado (MNU). Compôs a coordenação nacional

da entidade e participou do Grupo de Mulheres Negras OMINIRA. Durante os anos 2000 participou da fundação e foi uma das coordenadoras do Grupo de Mulheres Nós Outras Mulheres Negras. De 2002 a 2005 prestou serviço ao Núcleo da Cultura Afro-Brasileira da Secretaria de Cultura do Recife, passando posteriormente a integrar o grupo de colaboradores eventuais da instituição. Atualmente está vinculada a Gerência de Ensino da Secretaria Estadual de Educação, como técnica de ensino, coordena o Centro de Cultura e Pesquisas Axé, no Cabo de Santo Agostinho e integra a Articulação Negra de Pernambuco.

Martha Rosa Figueira de Queiroz, ativista do Movimento Social Negro Pernambuco desde início da década 1980, atuou no Movimento Negro Unificado/PE e no Afoxé Alafin Oyó. Nas duas instituições assumiu cargo diretivo e integrou as comissões de comunicação, responsáveis pela edição do Jornal Negritude (MNU-PE) e Negração (Alafin Oyó). Na trajetória profissional, atuou como técnica administrativa da Universidade Federal de Pernambuco e como professora de história da rede pública de ensino em Pernambuco. Em Salvador na Bahia, lecionou em projetos voltados para o combate ao racismo e a promoção da cidadania com jovens e adolescentes e como professora-formadora no Projeto “Escola Plural: a diversidade está na sala de aula”. Projeto voltado para a formação de professoras/es, promovido pelo CEAFFRO/UFBA, em parceria com a Secretaria de Educação de Salvador/Bahia. Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco defendeu a dissertação, “*Religiões afro-brasileiras no Recife: policiais, intelectuais e repressão*”, que em 1999 foi premiada com Menção Honrosa no Prêmio Jordão Emerenciano, na categoria Ensaio do Concurso Prêmios Literários Cidade do Recife, promovido pela prefeitura da cidade do Recife. Atualmente cursa o doutorado em História pela Universidade de Brasília e integra o ALAMOJU - Grupo de Pesquisadoras(es) Negras(os) de Pernambuco Grupo.

Mônica Oliveira é educadora e ativista do movimento social negro, formada em comunicação social. Iniciou sua militância ingressando em movimento de jovens e comunitários, engajando-se em seguida no Partido dos Trabalhadores. No final da década de 1980 passou a integrar o Afoxé Alafin Oyó e no início dos anos 1990 ingressou no Movimento Negro Unificado (MNU). Atuou profissionalmente durante 18 anos no Centro Nordestino de Animação Popular (CENAP), coordenando diversos projetos e entre 2003 e 2007 integrou a diretoria da Associação Brasileira de Organizações não Governamentais. Atuando com consultoria nas áreas de relações raciais, sistematização de experiências e desenvolvimento institucional, foi consultora do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) de 2004 a 2007, acompanhando o desenvolvimento do Programa na Prefeitura do Recife e no Ministério Público de Pernambuco. Atualmente é Oficial de Programa da Oxfam Grã-Bretanha, no escritório do Recife e participa da Articulação Negra de Pernambuco.

Teresa Cristina Vital de Sousa nasceu na cidade de Sertânia (PE), Sertão do Moxotó e veio para Recife no ano de 1984 com o objetivo de complementar os estudos. Iniciou sua militância negra em 1988, ingressando no Movimento Negro Unificado (MNU). É Assistente Social, mestra em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) defendendo a dissertação *Com a palavra o movimento negro: contestando o racismo e desmistificando o mito da democracia racial*. Sendo uma ativista negra e trabalhando nas áreas de recursos humanos e ensino universitário, tem seu exercício profissional transversalizado pela temática racial. Atualmente é analista do seguro social, com habilitação em serviço social no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e doutoranda em Serviço Social pela UFPE, onde vem refletindo sobre questões relacionadas ao racismo e ao meio ambiente.

ANEXOS

ANEXO – A

Folder de Divulgação do Curso História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade racial na educação

Prefeitura do Recife
A grande obra é cuidar das pessoas

INSCRIÇÕES

GSAEC (Gerência de Serviço e Apoio às Escolas Comunitárias)
CAPE (Centro de Apoio Pedagógico), Bloco B térreo, Ilha do Leite.
Fone: 3232-5939. E-mail: cursoprcieducacao@hotmail.com

UTILIZE A FICHA DE INSCRIÇÃO INCLUIDA NESTE FOLDER.

Prefeitura do Recife
A grande obra é cuidar das pessoas
www.recife.gov.br

Programa de combate ao racismo institucional
PREFEITURA DO RECIFE

DFID Department for International Development

UNDP

CURSO HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS:

PROMOVENDO A EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO

DE 27 OUT A 10 DEZ DE 2005

Parte externa

PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO RECIFE

A Prefeitura do Recife vem efetivando de várias maneiras a sua Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial. Tem investido no fortalecimento de ações culturais, implantou o Programa de Anemia Falciforme; criou a Plenária Temática de Negros e Negras do Orçamento Participativo, com seu respectivo Fórum. Em 2005, realizou a I Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial e, seguindo as diretrizes dessa Conferência, criou a Diretoria de Igualdade Racial, vinculada à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Cidadã.

METODOLOGIA

O Curso visa apresentar idéias, conceitos e práticas de que contribuam para o tratamento igualitário da história, da cultura e da pessoa negra na sociedade e, particularmente, no ambiente escolar. É importante que as(os) professoras(es) se apercebam e reconheçam como a escola pode ser um valioso instrumento no desenvolvimento de uma prática pedagógica anti-racista.

O curso estrutura-se em 5 módulos, que perfazem o total de 42 horas. Será realizado aos sábados, em horário corrido, para não interferir no calendário escolar. Os(as) formadores(as) deverão trabalhar os conceitos e fatos relativos a cada tema, articulando à área da educação e provocando as(os) educadoras(es) para o repensar de sua prática na escola.

OBJETIVOS

- Apoiar a implementação da Lei 10.639/03, aportando conhecimentos teórico-metodológicos para a abordagem da diversidade racial nas práticas educativas e no cotidiano escolar.
- Socializar e aprofundar conhecimentos sobre a África e os afro-brasileiros no Brasil
- Discutir conceitos básicos que permeiam as relações raciais no Brasil (racismo, preconceito, discriminação)
- Favorecer a construção de projetos pedagógicos voltados para a história e cultura afro-brasileira e africana

MÓDULOS

MÓDULO I
Identidade Racial e Trabalho em Educação

MÓDULO II
África e Resistência Negra no Brasil

MÓDULO III
Lugares de Resistência e Organização do Povo Negro

MÓDULO IV
As Condições Sócio-Econômicas e Culturais

MÓDULO V
Práticas Educacionais Multirraciais

PÚBLICO

160 profissionais da rede pública municipal de educação do Recife:
- 75 professores/as;
- 75 coordenadores/as pedagógicos/as;
- 10 técnicos/as da Secretaria de Educação.

CRONOGRAMA

27/10 Aula Inaugural
(Auditório do SEBRAE - Ilha do Retiro - 19hs)

05/11 Aula / Módulo I
12/11 Aula / Módulo II
19/11 Aula / Módulo III
26/11 Aula / Módulo IV
03/12 Aula / Módulo V
10/12 Aula / Módulo V
(As aulas serão realizadas na Escola Municipal Pedro Augusto)

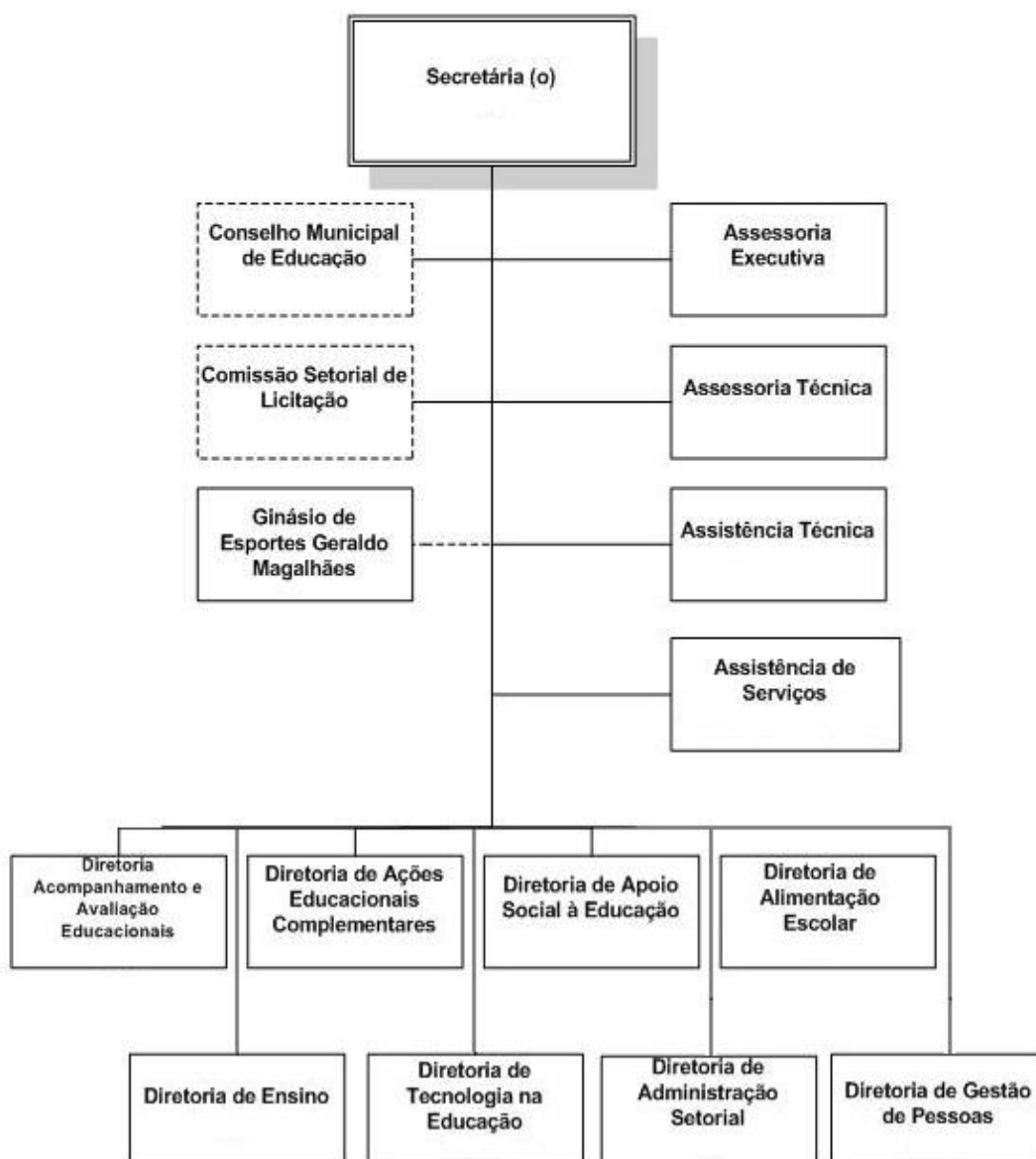
*As aulas serão sempre aos sábados, das 8:30 às 12:30 e das 14:00 às 17:00

Parte interna

ANEXO – B



Prefeitura do Recife
Secretaria de Educação, Esporte e Lazer



ANEXO – C

Portaria de Criação do GTERÊ/SEEL PORTARIA Nº 489 DE 21 DE MARÇO DE 2006

A Secretária de Educação do Recife, comprometida com a pauta de políticas afirmativas do governo municipal, no uso de suas atribuições e em conformidade com os princípios e diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério de Educação (MEC), da Lei 10.639/03 e da Lei Orgânica do Município de Recife em seu artigo 138, resolve criar um Grupo de Trabalho que trata de Educação e Relações Étnico-Raciais (G.T.E.R.E), com as seguintes atribuições.

Art 1º. - O G.T.E.R.E, tem como objetivo promover a institucionalização da Educação das Relações Étnico-raciais na perspectiva de favorecer a formação de profissionais da educação e ampliar os temas dos currículos escolares para diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira como política pública no município do Recife.

Art 2º.- São atribuições do G.T.E.R.E:

I- Contribuir para a implementação da Lei 10.639/03 no âmbito da educação pública municipal.

II- Apresentar subsídios técnicos, políticos, administrativos e gerenciais voltados à Educação das Relações Étnico - Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

III- Participar de iniciativas intersetoriais relacionados com a Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o combate ao Racismo Institucional e a Promoção da Equidade Racial.

IV- Participar e contribuir ao acompanhamento da implantação no âmbito municipal do desenvolvimento das ações programáticas e políticas de Combate ao Racismo Institucional e da Promoção de Igualdade Racial emanadas pela Diretoria de Igualdade Racial/ Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã da Prefeitura do Recife.

V- Participar do processo de constituição coletiva, acompanhamento e avaliação da Formação Continuada dos professores da Rede Municipal.

Art.3º. O G.T.E.R.E será composto por 15 membros, sendo três (3) da coordenação do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) em educação e doze (12) representando as gerências e Diretorias da Secretaria de Educação Esporte e Lazer do Recife abaixo relacionadas:

Gerência de Educação Infantil: 01 representante
 Gerência de Educação Especial: 01 representante
 Gerência de I e II ciclos: 01representante
 Gerência de III e IV ciclos: 01representante
 Gerência de Jovens e Adultos: 01representante
 Gerência de Animação Cultural: 01representante
 Gerência de Educação Profissionalizante: 01representante
 Gerência de Educação Complementar: 01representante
 Gerência de Atendimento à comunidade: 01representante
 Diretoria de Apoio Social à Educação: 01representante
 Núcleo de Gestão: 01representante
 Diretoria de Tecnologia em Educativa

Parágrafo Único- A coordenação executiva do G.T.E.R.E será assumida por um representante da equipe base do PCRI do Setorial Educação.

Art. 4º. - Caberá à coordenação executiva do G.T.E.R.E a elaboração de regulamento interno do G.T., especificando seu funcionamento, organização e forma de trabalho.

Art. 5º. - Os membros do G.T.E.R.E. não receberão nenhuma gratificação por sua atuação no grupo, considerando trabalho de relevância pública.

Art. 6º.- A infra-estrutura e apoio administrativo para o funcionamento do G.T.E.R.E. ficarão a cargo da Secretaria de Educação Esporte e Lazer do Recife.

MARIA LUIZA MARTINS ALÉSSIO
Secretária

ANEXO – D

ADVERTÊNCIA

Informamos que os textos das normas deste sítio são digitados ou digitalizados, não sendo, portanto, "textos oficiais". São reproduções digitais de textos originais, publicados sem atualização ou consolidação, úteis apenas para pesquisa.



Senado Federal Subsecretaria de Informações

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra"

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO – E

II Caminhada dos Terreiros de Matriz Africanas de PE

(Contra a Intolerância Religiosa)

A escola conhecendo as religiões afro-brasileiras



No Brasil, após três séculos em que o negro de origem africana foi feito escravo, muitos grupos étnicos entraram em nosso país, como os Bantus, Sudaneses e os Sudaneses Islamizados. É difícil precisar o montante de africanos (as) que foram trazidos (as) daquela terra, muitos deles, inclusive, membros da realeza, liderança políticas e religiosas. Para esconder a história do brutal massacre, documentos oficiais referentes ao tráfico negreiro, foram destruídos.

Somos descendentes desses povos e de suas crenças. Apesar do sofrimento, o povo negro sempre manteve vivas suas raízes, sobretudo, através das religiões de matriz africana. Nos dias atuais, mesmo com a existência de uma “Abolição da Escravatura” e democratização política, a perseguição e o desrespeito ainda se fazem presentes:

A história da população negra, as manifestações artísticas afro-brasileiras e as religiões de matriz africana ainda são invisibilizadas ou tidas como inferiores. Não podemos apagar da memória que nossas casas foram saqueadas; Nossos pais, mães e filhos seguidores da religião foram presos, banidos de suas comunidades; Tidos como ladrões e feiticeiros, mas, jamais desistiram de sua fé. A exemplo desta Perseverança e Resistência estamos juntos lutando contra todas as formas de preconceito e discriminação.

Nesta II caminhada, em memória aos NOSSOS ANCESTRAIS, e em homenagem ao MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA, queremos lembrar o papel e a importância da educação neste processo de desconstrução do racismo e do combate à intolerância religiosa. Sabemos que a escola é, por excelência, a instituição responsável pela socialização e transmissão do conhecimento construído pela humanidade, desempenhando o papel de formar e preparar as pessoas para o convívio social. E por esse motivo, em muitos casos é responsável pela reprodução ou manutenção das discriminações raciais. Mesmo mais recentemente, com o avanço das discussões sobre ações afirmativas e com a promulgação da Lei 10.639/2003 que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e altera a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 26 e 79, há resistência à discussão sobre a questão étnico-racial na sala de aula. Há professores (as) que ainda hoje, desconhecem a existência da lei.

Entendemos que a Lei 10.639/03, se constitui como uma vitória dos movimentos negros no Brasil, uma vez que, a população de origem africana desde sempre expressou suas concepções, convicções, orientações tendo em vista a educação de suas crianças e adolescentes. Todavia, é necessário que os gestores da educação nos níveis municipal, estadual e federal possam investir mais na implementação da lei, promovendo a formação continuada dos profissionais da educação, bem como, elaborando e distribuindo material didático-pedagógico de qualidade sobre nossa história e cultura. Consideramos que, as religiões de matriz africana só poderão ser respeitadas em sua diversidade, quando profissionais da educação e instituições de ensino compreenderem que essas religiões são a base da cultura afro-brasileira. Pois, é a crença em seus orixás que atua como elemento unificador entre os vários povos africanos que aqui chegaram.

Estamos nas ruas cantando e louvando as NOSSAS DIVINDADES, para mostrar um pouco da nossa religião e tradição cultural. Falar para todos os nossos irmãos e irmãs das outras religiões que, como eles, adoramos a OLORÚN (DEUS) sobre todas as coisas. Desmistificando assim, a falsa conotação que nossa religião esteja ligada a práticas demoníacas. Conotação esta, feita por exploradores da ingenuidade e sofrimento humano, que se colocam sendo eles, e só eles, os legítimos filhos de DEUS e herdeiros do céu.

Nossos Cultos são devotados principalmente à NATUREZA; Acreditamos que esta NATUREZA é a maior manifestação de OLORÚN (DEUS) na terra:

Quando adoramos a EXÚ (ÈSÚ), pedimos os bons caminhos. Quando adoramos a OGUM (ÒGÚN), OXOSSI (ÒSÓÒSÌ) e OSSÃE (ÒSÃNYÌN), pedimos respectivamente, a defesa, a fartura e o remédio para o nosso povo. A OBALUAÊ (OBALÚAYÉ), pedimos que nossos filhos não adoçam. A NANÃ (NÀNÁ), que eles não morram. Quando louvamos a OXUM (ÒSUN), adoramos aos Rios e Cachoeiras, pedindo água, amor e fertilidade sobre a terra. A IEMANJÁ (YEMOJA), nossa Mãe (ÌYÁ) dos Mares, choramos nossas dores, pedindo o colo, o abrigo. Quando adoramos a IANSÃ (YÁNSÂN - Senhora dos Ventos), reverenciamos NOSSOS ANCESTRAIS. A XANGÔ (SANGÓ - Senhor dos Trovões) pedimos justiça e a OXALÁ (ÒRISÀNLÁ), pedimos a Paz.

Com respeito, desejamos a todos muito AXÉ (ASE)!

