

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TANIA APARECIDA LOPES**

**PROFESSORAS NEGRAS E O COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA:** um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola.

**CURITIBA**

**2008**

**TANIA APARECIDA LOPES**

**PROFESSORAS NEGRAS E O COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA:** um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola.

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Paraná. Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria Baibich Faria.  
Co-Orientador: Prof. Dr. Henrique Cunha Jr.

**CURITIBA**

**2008**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Tânia Maria Baibich-Faria, pela sua confiança, pela sua paciência e auxílio no processo de desenvolvimento desta pesquisa. E pelo seu saber, comprometimento e sua determinação acerca de práticas de anti-preconceito no ambiente escolar.

Aos professores das diferentes disciplinas do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, pela oportunidade de aprender muito a partir de seus conhecimentos: Leilah Santiago Bufrem, Maria Auxiliadora Schmidt, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Tânia Maria Braga Garcia.

Agradeço muito aos professores da minha banca de qualificação, que muito contribuíram com suas ricas críticas e sugestões: professor Henrique Cunha Jr. (co-orientador desta pesquisa), professora Maria Rita de Assis César (também, como minha professora do programa), professor Pedro Rodolfo Bodê e professor Walter Lúcio Praxedes.

A todas as professoras negras das escolas da rede estadual de educação, do município de Curitiba, localizadas no bairro do Boqueirão, que responderam os questionários e às entrevistas com muito respeito e comprometimento, na busca por uma escola melhor. Assim, como às direções e funcionários das escolas que prontamente me receberam e ajudaram na identificação dos sujeitos da pesquisa.

Meus agradecimentos a Marcilene Garcia de Souza, pelo companheirismo e incentivo, desde o início até a concretização deste trabalho acadêmico.

Agradeço a ialorixá Yagunã Dalzira Maria Aparecida, pelas suas orientações nos momentos difíceis e alegres, mostrando o significado, o valor e a importância de um trabalho acadêmico para nós negros na sociedade brasileira.

A Débora Araújo, que dispensou algumas horas de sono para me ajudar na correção deste trabalho. Assim como, Franciele Muraro, que me auxiliou na organização deste trabalho.

Agradeço Angélica Roxinsky e Sandra R. Miguel, pela colaboração, compreensão e grande companheirismo.

A minha mãe Zezita Dias, ao meu filho Lucas Lopes de Oliveira, por não me abandonarem, mesmo diante da falta de atenção e constantes momentos de distanciamento.

Agradeço ao meu irmão Nelson Lopes pelo incentivo, pelas horas de conversa e desabafos em momentos alegres e difíceis, e por ficar feliz comigo.

Ao meu irmão Marcos Lopes, por cuidar da nossa mãe, do meu filho e de mim, nos momentos de maior necessidade, durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a todas as minhas amigas e meus amigos, do Movimento Negro, que não citarei nomes (medo de esquecer alguém), que estiveram sempre ao meu lado, me incentivando para que este trabalho pudesse ser concretizado.

Muito Obrigada!

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE GRÁFICOS .....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>v</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>ix</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O CAMINHO PERCORRIDO: BUSCA DOS DADOS .....</b>	<b>19</b>
1.1. A ESCOLHA DOS SUJEITOS.....	21
1.1.1 A MULHER NEGRA E MERCADO DE TRABALHO.....	23
1.2. O BAIRRO BOQUEIRÃO: O ESPAÇO DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE ATUAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	26
1.3. A BUSCA DOS DADOS: INDO AO ENCONTRO DOS SUJEITOS .....	30
<b>CAPÍTULO 2 - A ESCOLA, UM ESPAÇO DE DIFERENÇAS NA IGUALDADE .....</b>	<b>34</b>
2.1. A ESCOLA E AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL .....	37
2.1.1. O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL .....	41
2.1.2. A MISCIGENAÇÃO E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL.....	43
2.1.3. RELAÇÕES RACIAIS NO DEBATE DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS .....	46
2.2 ESCOLA E A DOCÊNCIA FEMININA: ESPAÇO PROFISSIONAL DE MULHERES NEGRAS E BRANCAS .....	49
<b>CAPÍTULO 3 – AS ANÁLISES: ENTRE OS “BASTIDORES” E AS PRÁTICAS DE COMBATE AO RACISMO.....</b>	<b>52</b>
3.1. Os “BASTIDORES” .....	54
3.2. PROFESSORAS NEGRAS E DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA ESCOLA: “O AVESSE DO AVESSE DO AVESSE”.....	60
3.3. PROFESSORAS NEGRAS E A DOCÊNCIA: SOBRE O MITO DO SACERDÓCIO E SOBRE A “PROFISSÃO POSSÍVEL” .....	62
3.4. PROFESSORAS NEGRAS E O CONCEITO DE PRECONCEITO: UMA VIVÊNCIA ÍNTIMA .....	65
3.5. PROFESSORAS NEGRAS E SUAS EXPERIÊNCIAS COM O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO. ....	66
<b>CAPÍTULO 4 – PROFESSORAS NEGRAS E SUAS PRÁTICAS DE COMBATE AO RACISMO NO INTERIOR DO ESPAÇO ESCOLAR: O RECONHECIMENTO DO SOFRIMENTO COMO VÍTIMA SIGNIFICANDO O RECONHECIMENTO DA PERTENÇA E PROMOVENDO A CONDIÇÃO PARA A LUTA CONTRA O RACISMO NA ESCOLA.....</b>	<b>69</b>
4.1. FORMAS E NATUREZA DO COMBATE AO RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR .....	69
4.2. PROFESSORAS NEGRAS E A LEI 10.639/03 .....	72
4.3. DADOS LEVANTADOS .....	75
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO I – Ofício enviado ao SEED-PR, e resposta obtida .....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO II – Questionário 1 .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO III – Questionário 2.....</b>	<b>104</b>

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Demonstrativo Tabela 5.....	P. 76
Gráfico 2 - Demonstrativo Tabela 6.....	P. 76
Gráfico 3 - Demonstrativo Tabela 7.....	P. 77
Gráfico 4 - Demonstrativo Tabela 11.....	P. 79
Gráfico 5 - Demonstrativo Tabela 13.....	P. 80

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das mulheres ocupadas, acima de 10 anos, por ramo de atividade, segundo a cor – Brasil, 2001 (%).....	P. 24
Tabela 2 - Respostas, referentes à origem da discriminação sofrida pelas professoras negras.....	P. 61
Tabela 3 - Escolas e Colégios – Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão.....	P. 75
Tabela 4 - Total de professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão.....	P. 75
Tabela 5 - Total de professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, do sexo feminino identificado como “negras”, conforme resposta do questionário 1.....	P. 76
Tabela 6 - Total de professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, do sexo masculino identificado como “negros”, conforme resposta do questionário 1.....	P. 76
Tabela 7 - Total de professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, do sexo masculino e feminino identificado como “negros”, conforme resposta do questionário 1.....	P. 77
Tabela 8 - Total de professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, do sexo feminino identificado como “negras” que responderam o questionário 2 e entrevista.....	P. 77
Tabela 9 - Total de professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, do sexo feminino identificado como “negras” que não responderam o questionário 2 e entrevista.....	P. 78

- Tabela 10 - Motivos pelos quais as professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras” não responderam o questionário 2/entrevista..... P. 78
- Tabela 11 - Pergunta 4 questionário 2. Você como professora negra já sofreu algum tipo de discriminação na escola?..... P. 78
- Tabela 12 - Pergunta 5 questionário 2. . Em caso afirmativo a discriminação mais comum foi originada:..... P. 79
- Tabela 13 - Formação com pós-graduação, das professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras”. Responderam o questionário 2..... P. 79
- Tabela 14 - Por curso de formação das professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras”. Responderam o questionário 2..... P. 80
- Tabela 15 - Termos da livre auto-atribuição de *pertencimento racial* das professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras”. *Nunca sofreram discriminação*. Responderam o questionário 2..... P. 80
- Tabela 16 - Termos da livre auto-atribuição de *pertencimento racial* das professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras”. *Sofreram discriminação*. Responderam o questionário 2..... P. 81
- Tabela 17 - Auto-atribuição de *pertencimento racial*, conforme categorias utilizadas pelo IBGE (branca, preta, parda, amarela e indígena) das professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras”. Responderam o questionário 2..... P. 81



Tabela 18 - Respostas à questão: <i>Como você trabalha com seus alunos as diferenças existentes entre eles?</i> .....	P. 82
Tabela 19 - Respostas à questão: <i>De que forma você trabalha com seus alunos sobre diferenças étnico/raciais?</i> .....	P. 83
Tabela 20 - Respostas à questão: <i>Por que você é professora?Explique. Questionário 2.</i> .....	P. 84
Tabela 21 - Respostas à questão: <i>Como você se vê enquanto professora?. Questionário 2.....</i>	P. 85
Tabela 22 - Respostas à questão: <i>O que é preconceito para você?. Questionário 2.</i> .....	P. 86
Tabela 23 - Respostas à questão: <i>Que diferenças você verifica entre seus/suas alunos/as? Como elas são? Questionário 2.....</i>	P. 87
Tabela 24 - Respostas à questão: <i>Qual é a sua opinião sobre a Lei 10639/03? Questionário 2.....</i>	P. 88
Tabela 25 - Respostas à questão: <i>Você pode explicar de que forma a Lei 10639/03 proporcionou mudanças em suas práticas ao discutir as diferenças das relações étnico/raciais com seus alunos?.....</i>	P. 89
Tabela 26 - Respostas à questão: <i>Você pode descrever a situação da discriminação? Questionário 2, questão 06.....</i>	P. 90
Tabela 27 - Respostas à questão: <i>Você pode descrever situações em que você sofreu preconceito, devido ao seu pertencimento racial (infância, escola, família, trabalho...). Questionário 2, questão 14.....</i>	P. 91

## RESUMO

O tema de análise deste estudo versa sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola.

O trabalho foi desenvolvido a partir de análises das repostas dadas por essas professoras negras, com a aplicação de questionários e entrevistas, onde se buscou investigar a existência de uma possível relação entre o preconceito e a discriminação racial vividos por parte dessas professoras negras no decurso de suas vidas, tanto fora quanto no espaço escolar, com uma prática de combate ao racismo por elas construído na práxis pedagógica, de forma intencional ou não.

Assim, também se buscou um diálogo com teorias que proporcionassem a possibilidade de ampliar e conferir um outro olhar às relações raciais no interior do espaço escolar, quebrando com “verdades” preestabelecidas, com base no “mito” da democracia racial, em nossa realidade social.

Para as análises dos dados coletados, a partir dos questionários e das entrevistas, as professoras negras foram divididas em dois grupos distintos: (i) as que referem ter sido vítimas de algum tipo de discriminação na escola, e (ii) as que dizem nunca terem sofrido discriminação devido ao seu pertencimento racial.

A partir das análises, foi possível constatar a existência de diferenças na práxis pedagógica de profilaxia e combate ao preconceito entre as professoras negras, que se referem sendo vítimas de algum tipo de discriminação na escola e/ou na vida em geral e, aquelas professoras que dizem nunca terem sofrido discriminação no interior da escola.

Palavras-chave: professora negra – preconceito – discriminação racial – escola – práxis pedagógica de anti-preconceito.

## ABSTRACT

The analysis' theme of this study is about the self-perception of black teachers in the public education of the Paraná State, in the levels of Elementary and High School, at schools located in the neighborhood of Boqueirão in Curitiba City, about their practices of combat against prejudice and racial discrimination into the school.

The work was developed from analysis of the replies given by these black teachers, with the implementation of questionnaires and interviews. With those data, this study tried to investigate the existence of a possible link between prejudice and racial discrimination experienced by those black teachers in the course of their lives, both outside and at school, with a practice to combat racism built by them in practice teaching, with intentional or not.

Thus, also sought a dialogue with theories that was able to expand and give another view to race relations within the school, breaking with "truths" pre based on the "myth" of racial democracy, in our social reality.

For the analysis of data collected from the questionnaires and interviews, the black teachers were divided into two distinct groups: (i) those black teachers that report they having been victims of some kind of discrimination at school, and (ii) those black teachers that say they have never suffered discrimination because of their racial belonging.

From the analysis, it was possible to establish the existence of differences in the pedagogical practice of teaching prevention and combating prejudice among black teachers, which they refer being victims of some form of discrimination at school and/or in their lives, and those teachers who say they have never suffered discrimination within the school.

Keywords: black teacher - prejudice - racial discrimination - school - anti-prejudice pedagogical practice.

## INTRODUÇÃO

Das minhas experiências, minhas preocupações e minhas reflexões como professora negra, é que surgiu o interesse em propor o projeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, com o tema: Professoras Negras e o Combate ao Racismo na Escola: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da *Escola*.<sup>1</sup>

Pretendo analisar de que forma algumas professoras, que portam no seu corpo estereótipos<sup>2</sup> e estigmas<sup>3</sup> construídos historicamente numa dada realidade social, desenvolvem, ou não, ações de combate ao preconceito e a discriminação racial em seus espaços de atuação profissional e como percebem esta sua atuação.

Neste sentido, a pesquisa tem como foco central investigar a auto-percepção de profissionais da educação, a partir do gênero e do pertencimento racial de suas possíveis práticas de combate ao racismo no espaço escolar.

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa são professoras negras que atuam em escolas públicas da rede paranaense de educação, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, da região de Curitiba, localizadas no bairro do Boqueirão. Desta forma, pretende-se avaliar se existe uma relação entre o preconceito e a discriminação racial vividos por parte dessas professoras negras no decurso de suas vidas, com o exercício de uma didática de combate ao preconceito e a discriminação racial em sua práxis pedagógica entendendo que, de acordo com BAIBICH (2002, p.127), “A escola, mesmo a que se pretende voltada à convivência entre os diferentes, enfrenta, além dos inimigos já conhecidos, a grande e aparentemente

---

<sup>1</sup> Dada a natureza também autobiográfica do trabalho em tela, permito-me nesta Introdução a utilização da primeira pessoa do singular.

<sup>2</sup> O conceito de estereótipo é muito próximo do conceito de preconceito, por propor generalizações ou padronizações normalmente negativas, sem conhecimento crítico, de características individuais e também grupais sobre o comportamento ou constituição. Tendo como objetivos: justificar uma suposta inferioridade; justificar a permanência do status quo; justificar, aceitar e legitimar: a dependência, a subordinação e da desigualdade. (BAIBICH, 2001, p.20; SANT’ANA, 2005, p.65).

<sup>3</sup> A sociedade determina os seus meios para categorizar os sujeitos e atribuindo-lhes as características consideradas normais ou comuns, para cada categoria. E nos diferentes ambientes sociais são estabelecidos os tipos de características que devem possuir os sujeitos para neles se inserirem. As relações cotidianas não nos permitem perceber estas categorizações, que somente são percebidas quando em nosso meio social um estranho nos é apresentado. Então, se dará o reconhecimento de suas características, que serão aceitas ou não, como atributos desejáveis ou indesejáveis. Essas características são consideradas como estigma, principalmente se seu efeito for de descrédito. São três os diferentes tipos de estigma: “as abominações do corpo”; “as culpas de caráter individual”; e “os estigmas tribais de raça, nação e religião”. (GOFFMAN, 1988, p.11-14) (grifos nossos).

intransponível barreira da negação que, deliberadamente ou não, promove a manutenção do estado de preconceito bem como da geração de indivíduos preconceituosos”.

Considero de importância destacar que as discussões sobre as relações raciais estão presentes em minha vida desde a minha primeira infância, não com a correspondente compreensão teórica, mas fundamentadas nas desigualdades experimentadas, vividas e sentidas nas minhas relações<sup>4</sup>.

Das recordações de infância, alguns exemplos retratam o quanto as diferenças raciais eram a um só tempo, tão concretas, e tão vagas, (i) não conseguia entender por que minha mãe proibia a mim e a meus irmãos de brincarmos na rua como as outras crianças brancas, sempre com o argumento que: “se acontecer alguma coisa de errado, vocês que são pretos<sup>5</sup> é que levam a culpa”. No meu “campo das idéias e das verbalizações”, devido à ausência de uma vida consciente (BOSI, 2006, p.55) da minha infância, tudo me parecia ser muito simples e não compreendia como alguém poderia me acusar de algo que não tivesse feito unicamente porque era preta. Pensava que se acontecesse alguma coisa errada, bastava somente dizer que não era a responsável por aquilo e que, assim, tudo ficaria bem. (ii) Na segunda série do antigo primário, quando consegui tirar uma “estrelinha azul”, que significava a melhor nota das avaliações, a professora não me elogiou como era seu costume o que me levou a pensar: “com certeza amanhã a professora me elogiará na frente de todos, como é costume dela. Talvez hoje ela estivesse muito ocupada e não se lembrou”. Mas, com dor, pude constatar que o dia em que se lembraria não chegou. (iii) As privações e limitações foram se tornando mais e mais comuns, passando a constituir parte de minha vida, e fui vivendo-as como se “normais” fossem. Era como se “os mundos” em que eu vivia não fossem feitos para mim e que eu não merecia brincar, que não merecia elogios. Não recebia explicações concretas, verbalizadas, eram explicações subjetivas, indizíveis, mas nem por isso menos sentidas e compreendidas. Hoje posso perceber explicitamente que o preconceito vivido fez com que eu desenvolvesse tanto a compreensão da existência do preconceito e da discriminação racial quanto “atitudes antiálgicas”<sup>6</sup> (BAIBICH, 2001) para proteger-me da ocasionada pela pertença à minoria psicológica negra<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Parte deste texto é parte integrante do trabalho de monografia *Memórias de vidas negras: um estudo sobre o cotidiano do bairro Boqueirão, de Curitiba, a partir da memória de antigas moradoras negras do bairro*, apresentada, na conclusão do curso de especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, da UTP – Universidade Tuiuti do Paraná, defendido em 04 de Abril de 2008

<sup>5</sup> Utilizo as expressões preto(s) / preta(s) na introdução desse trabalho, quando me refiro ao meu passado, pois era desta forma que meus familiares se referiam ao seu pertencimento racial.

<sup>6</sup> De acordo com Baibich (2001), o sujeito vítima do preconceito ao perceber (consciente ou inconscientemente) que a pertença a seu grupo étnico o ancora a um destino de sofrimento e dor, busca/inventa formas de defender-se da mesma, ao negar ou esconder sua condição, ou mimetizando-se no que não é de forma a encontrar uma

Nasci em Curitiba e moro no bairro do Boqueirão desde os meus cinco anos de idade. Da minha primeira infância guardo algumas lembranças, entre elas do meu convívio com algumas crianças de famílias vizinhas, que eram em sua grande maioria crianças brancas e algumas pouquíssimas negras. Entre as brancas, havia aquelas que pertenciam ao grupo das “alemãs”.

A “rua” era o local da minha convivência, com essas crianças, durante as nossas brincadeiras. Existia, para mim, algo como se fosse uma hierarquia entre esses diferentes grupos de crianças, que na minha concepção, também de criança, eram as outras, as “alemãs” que estavam numa posição privilegiada, pois sabiam falar o português e o alemão, e também porque sempre estavam bem agasalhadas durante o inverno, com seus cachecóis, blusas de “gola olímpica”, galochas (um tipo de bota de borracha), o que, nos dias de chuva, dava a impressão de que seus pés estavam sempre secos e quentes.

Esta minha idéia de “superioridade” das crianças brancas “alemãs” era reforçada na escola durante as aulas e durante as conversas que ouvia dos mais velhos, vizinhos ou da minha família.

Nas escolas da Rede Estadual, nas quais cursei o Ensino Fundamental e Médio e, nas quais, nos onze anos de estudos tive apenas uma professora negra – durante a década de 1970 –, as professoras diziam durante as aulas de História, Geografia e outras, que o bairro do Boqueirão devia a sua formação populacional, econômica e social à imigração dos alemães.

Em casa, ouvia de meus pais ou de vizinhos que os alemães tinham vindo para cá fugidos da guerra, referindo-se à Primeira e Segunda Guerras Mundiais, e que eles tinham comprado suas terras do “Governo” a preços bem baratos.

---

posição sócio-psíquica menos dolorosa para si. Este processo de defesa, que a autora indica transformar-se em ataque – na medida em que tal como uma doença auto-imune passa a atacar “tecido do próprio sujeito” –, é denominado de auto-ódio.

<sup>7</sup> Ao consultar o Minidicionário Luft, que é disponível em Escolas Públicas da Rede Paranaense de Educação, na busca pelo significado da palavra “negro”, as pessoas encontrarão o seguinte: negro [ê] *adj.* 1. De cor escura, preto. 2.(fig.) Sombrio; ameaçador. *S.m.* 3. Homem da raça negra; preto. (p.477). Durante a minha caminhada de participações em atividades promovidas por entidades do “Movimento Negro”, aprendi que durante o período de escravidão no Brasil, eram chamados de “negros”, no sentido pejorativo, os/as escravizados, que diante desta condição de não-humanidade, sua forma de resistência à violência do seu corpo, à violência contra sua cultura, seus valores, este usava a violência: matava os senhores escravocratas, incendiava propriedades. Enfim, era o escravizado que era considerado mais violento. O Movimento Negro Brasileiro positivou esta expressão e a ressignificou, como forma de dizer que ela representa todos/as aqueles/as que não se submeteram à desumanização de seu ser. Assim, hoje, militante que sou no Movimento Negro e pesquisadora do tema, utilizo o termo negro por entender que ele carrega consigo uma luta pela libertação e autonomia efetiva de todos descendentes de escravizados.

Talvez essas explicações sobre as histórias da imigração alemã<sup>8</sup>, para mim enquanto criança não tivessem muita importância, se não fosse o caso de haver a inferiorização dos/as negros/as pela escola. Durante as aulas de História, as professoras (lembrando que tive apenas uma professora negra, de Educação Física) diziam que “os negros no passado tinham sido escravizados, pois eles eram acostumados com a condição de escravos”.

Estas representações acerca da população negra, embora comuns para a época, significam uma ausência de conhecimento da verdadeira história do país. Sobre isso, Cunha diz:

(...) os processos de educação e transmissão da cultura nacional deveriam estar assentados nos conhecimentos da história indígena, africana e européia (...) [entretanto] são eliminadas do conhecimento civilizado as informações africanas, reduzindo o africano [e seus descendentes] a um estereótipo de selvagem e primitivo (...). (CUNHA, 1999, p.61).

Essas explicações me deixavam muito envergonhada por ser negra; tinha muita vontade de me esconder em algum canto da sala de aula, principalmente durante as explicações sobre os “ciclos econômicos” do Brasil Colônia até o final do Brasil Império. Ficava olhando para os lados, já esperando alguma piadinha de meus colegas relacionada à minha cor, que indicava a minha condição de descendente daqueles que “nasceram” para serem escravos, na concepção das professoras, refletindo-se nesta perspectiva:

A forma que o tema do escravismo no Brasil é introduzido banaliza o crime contra a humanidade realizado pelo sistema de produção escravista. O tratamento dado ao tema sempre constrói idéias que absolvem os culpados e beneficiados pelo escravismo. Dada a pobreza de informação e os erros de enfoque não é de se estranhar que os estudantes passem a detestar as aulas de história que falam de escravidão. (CUNHA, 2007 b, p. 1).

Com o tempo, comecei a entender que, para algumas crianças, os/as professores/as se dispunham a sanar dúvidas, a explicar melhor, a reconhecer e admitir o erro do aluno, ou seu próprio não-saber, mas que, quando se era negra, isso poderia até acontecer, ainda que sempre acompanhado de algum comentário, ou de alguma piada, como por exemplo, “você tem cabeça para pensar, ou o seu eu cabelo não deixa”<sup>9</sup>, “talvez se seu cabelo fosse menor, você conseguiria entender, ele é que não deixa entrar as explicações”.

<sup>8</sup> Neste texto usarei a expressão “alemã”, pois é assim que são identificadas as famílias dos imigrantes alemães no bairro, mesmo entendendo que são conhecidos também como “menonitas”, grupo de alemães que vieram da Rússia, onde suas terras foram confiscadas pelo governo durante o período do regime comunista. Ou seja, podem ser identificados também como alemão-russos.

<sup>9</sup> Lamentavelmente, o uso de piadas sobre o cabelo de crianças negras continua absolutamente contemporâneo, inclusive por “artista-ídolo” das histórias em quadrinhos no país. (Jornal Estado de São Paulo, de 18.05.08,

Algumas vezes eu ficava debaixo do chuveiro, penteando o meu cabelo durante um grande tempo, para que ele ficasse liso, sem volume, para que não precisasse ouvir aquelas “piadinhas” que me constrangiam tanto, e que eram muito bem apreendidas por alguns alunos, que as ecoavam na escola, na sala de aula e que permaneciam durante o recreio, durante o caminho de volta para a minha casa, no eco interno do meu ser.<sup>10</sup>

Já dentre as poucas crianças negras que fizeram parte da minha breve história de criança, existia um tipo de “código secreto”, que não precisava ser verbalizado, mas somente sentido através de alguns olhares cúmplices, que ao mesmo tempo em que indicava que nos reconhecíamos como pertencentes àquele grupo inferiorizado durante as aulas, em outros momentos, por vezes, fazíamos de conta que não nos reconhecíamos como iguais.<sup>11</sup>

Por mais que no meu íntimo e em atitudes eu me sentisse forte e não me reconhecesse como uma pessoa submissa, esta postura era fragilizada diante do discurso das professoras. As professoras eram muito respeitadas por serem elas eram as “autoridades”, as “donas do saber”. Então, comecei a entender que realmente existia uma hierarquia entre nós, e que eu estava na base, ou seja, as crianças brancas eram melhores que mim e as outras crianças negras<sup>12</sup>, e que talvez um dos motivos fosse o fato de que elas não se sentiam envergonhadas quando se falava de seus antepassados.

Esta foi também a linha adotada pelos meus professores durante a minha formação superior (nenhum/a negro/a), na qual os grupos raciais europeus sempre tiveram a sua contribuição reforçada de forma positivada dentro dos conteúdos elencados para as explicações sobre a formação da identidade social, política, econômica e cultural da sociedade brasileira, em detrimento dos grupos de origem africana e indígena,

Durante a minha adolescência e parte da fase adulta, algumas vezes ainda tinha a certeza de que não possuía mérito para algumas conquistas, que eu não era uma pessoa “escolhida por Deus, pois ele é quem decidia quem deveria ser inteligente, bonita e rica”. E como eu sabia, pelo menos naquela etapa da vida, não estava em nenhuma dessas categorias. (iv) Embora este raciocínio fizesse parte das minhas crenças, uma resistência em me aceitar

---

caderno TV & Lazer, pág. 24). Ver mais: [www.alaionline.org](http://www.alaionline.org) e <http://www.irohin.org.br/onl/new.php?sec=news&id=3269>, último acesso em 26.05.08.

<sup>10</sup> Minha orientadora considera que hoje, dentre outros orgulhos de pertença, também admiro e me orgulho do cabelo que me identifica como sendo eu mesma.

<sup>11</sup> “Um paradoxo do processo de assimilação é que ao mesmo tempo em que o sujeito que tenta se assimilar busca incessantemente livrar-se daquilo que é inerente a si, e que o faz ser como verdadeiramente é, sente-se confortável com o reconhecimento imediato do seu idêntico, a ponto de confiar no desconhecido como se conhecido fora.” (BAIBICH, 2001 p.232).

<sup>12</sup> Como no dizer de Moacyr Scliar, ele próprio membro de uma minoria estigmatizada: “Eu já tinha introjetado os estereótipos judaicos”. Sim, os judeus eram mesquinhos. Sim, os judeus eram avarentos. (SLAVUTZKY, 1998, p.83 apud BAIBICH, 2001, p.253).



como inferior fez com que, mediante esforços, eu passasse a me destacar diante de outras pessoas, no trabalho, na escola. Contudo, principalmente no trabalho esses “esforços” não eram suficientes para receber alguma promoção, pois sempre existiam justificativas para se contraporem ao reconhecimento da minha competência como, por exemplo: “por mais que você conheça todas as funções de secretária, precisamos contratar outra pessoa, você ainda é muito jovem para ser a secretária da empresa” ou “você é a nossa melhor *telemarketing*, tem faculdade, sabe se expressar, etc., mas não tem o perfil, para ser a supervisora”. Ora, que perfil seria este? O dos “naturalmente privilegiados”?<sup>13</sup>

Poderia produzir uma introdução apenas com relatos das minhas experiências como criança, aluna e trabalhadora negra desde o estado de *inconsciência* da minha negritude, até o momento da minha *tomada de consciência* de ser negra a partir do contato com discussões, palestras promovidas por entidades do Movimento Negro sobre as desigualdades nas Relações Raciais no Brasil e no mundo. Mas esta não é a intenção deste trabalho.

Então, como forma de indicar como e quando surge o interesse em desenvolver esta pesquisa, acredito ser importante um breve relato da minha vida profissional como professora negra da Rede Pública de Educação do Estado do Paraná.

A minha inserção no magistério ocorreu no final da década de 1990, mais especificamente em 1998, como professora da Rede Estadual Paranaense da disciplina de História dos níveis Fundamental e Médio, momento em que recrudesceram minhas reflexões sobre a minha condição de mulher, trabalhadora e negra, principalmente com o início da minha participação no Movimento Social (sindicato e partido político), que se deu no mesmo período.

Como professora, minha insegurança profissional principal, advinha do fato de que até maio de 2004 eu ainda não era do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e sim professora contratada da Paraná Educação, empresa terceirizada que contratava tanto funcionários como professores para o Governo do Estado do Paraná. Esta condição me deixava em situação de vulnerabilidade tanto por não possuir a garantia de que estaria empregada no ano letivo seguinte, quanto pelo fato de não ter minhas posições reconhecidas pelos meus colegas de trabalho, quando em algumas reuniões pedagógicas, minhas opiniões (e de outros colegas em

---

<sup>13</sup> O privilégio branco, masculino, rico e cristão em nossa sociedade dá-se em todo o tecido social e, por ocorrer desde sempre, passa a constituir no pensar/sentir, tanto dos privilegiados quanto dos vitimados por ele, um processo absolutamente "natural" de tal sorte que não é sequer reconhecido como existente. Seu não reconhecimento faz parte intrínseca de sua manutenção/reprodução.". (Baibich-Faria 2007, Disciplina O Preconceito Saberes e Práticas Escolares, não publicado).

igual situação) não eram muito consideradas, já que éramos do quadro “Paraná Educação”<sup>14</sup>. Portanto, não tinha nunca certeza de poder dar continuidade a algum projeto proposto pelo conjunto da escola, ou mesmo, individualmente. Diante disto, a minha posição no mais das vezes, era o silêncio, evitando assim, situações de “conflitos e tensões de idéias” entre nós professores.

Como professora negra, minhas reflexões sobre a questão do preconceito e da discriminação racial (que já existiam) tornavam-se ampliadas e acrescidas de interesse por aprofundamento teórico. Este “fenômeno” ocorreu à medida que eu verificava o quanto era (e ainda é) difícil fomentar discussões nas escolas sobre tais temas, percebido principalmente a partir das discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 e sua alteração através da Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que inclui no Currículo Oficial da Rede de Ensino Pública e Privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”<sup>15</sup>.

A partir daí comecei, ao passo que me dava cada vez mais conta, da importância e necessidade de se abordar essas discussões, entendia que no espaço escolar existem conflitos decorrentes das diversas opiniões sobre o tema do racismo, visto que dividem o mesmo espaço sujeitos de diferentes origens, diferentes histórias de vida e com suas diferentes “verdades”.

Para Gomes (2003, p.170) “a escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”.

Sendo assim, considero também que é, inclusive e a partir do espaço escolar que devemos criar mecanismos de aprendizado para o pleno exercício do convívio, do respeito e do reconhecimento de direitos de si e dos “outros”, os “diferentes”, que fazem parte deste meio social.

De acordo com Oliveira (1998, p.18-19) não está errado a consonância entre a pesquisa e a história de vida do pesquisador, assim, de meu sofrimento como vítima do preconceito e da discriminação racial, ou seja do racismo que estrutura as relações sociais em nossa sociedade, partejo o problema de pesquisa desta dissertação de mestrado que é o de investigar a auto-percepção de profissionais da educação, a partir do gênero e do pertencimento racial, relativamente as suas práticas de combate ao racismo no espaço escolar.

---

<sup>14</sup> Termos utilizados pelos professores que fazem parte do Quadro Próprio do Magistério - QPM, quando se dirigiam aos professores que não eram QPM.

<sup>15</sup> Para ler mais buscar Dissertação de Mestrado de Claudemir Onasayo Figueiredo, em elaboração final no PPGE/UFPR, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria.

A partir da investigação de relatos de momentos das histórias de vida dessas professoras, vítimas da discriminação racial e do preconceito, ainda que nem sempre se reconheçam enquanto tal, e sobre as suas práticas pedagógicas, em relação ao “Racismo no espaço escolar curitibano, de Escolas Públicas do bairro do Boqueirão”, é que esse trabalho de análise se construirá.

Foram tomados em consideração os seguintes pressupostos para a elaboração dessa pesquisa: a) as professoras negras, tanto as que se reconhecem como negras, como as que não se reconhecem, vivenciaram formas de discriminação em suas trajetórias de vida; b) o pertencimento racial das professoras negras, independentemente de deliberações de instâncias superiores, interfere na forma de trabalhar em sala de aula com seus alunos e também no que tange às ações de combate ao racismo no espaço da Escola. c) a Escola tende a considerar as professoras negras como as responsáveis ou, pelo menos, as mais responsáveis em trabalhar temas sobre combate ao preconceito e a discriminação racial, no interior da escola.

No primeiro capítulo deste trabalho, além de justificar o interesse pelo tema, será abordado o caminho escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, bem como com o trabalho de campo, ou seja, o campo de encontro dos sujeitos, visando uma reflexão sobre os discursos informais dos “bastidores” escolares, sobre as relações raciais no Brasil.

Uma abordagem sobre a Escola e as Relações Raciais no Brasil é o conteúdo do segundo capítulo desse trabalho, no qual aponto algumas reflexões sobre a complexidade do tema Relações Raciais no Brasil. Também a miscigenação e o mito da democracia racial da sociedade brasileira, fenômenos que reforçam esta complexidade (“pois que somos um povo miscigenado e por isso fica difícil de identificar quem é branco e quem é negro no Brasil”) serão temas de aprofundamento teórico. Alguns dados que demonstram as desigualdades raciais existentes em nosso país dentro do atual debate sobre as Políticas de Ações Afirmativas também serão tratados.

Também será parte do segundo capítulo o tema a *Escola e a Docência Feminina: espaço profissional de mulheres negras e brancas*, que apresenta uma discussão acerca das relações de gênero, também com recorte racial, dentro dos estabelecimentos de ensino da Rede Pública de Educação da sociedade brasileira, propondo-se a indicar algumas características da organização política, social e curricular dos estabelecimentos de ensino do Sistema de Educação do Brasil.

O terceiro capítulo constará: (a) da análise das informações colhidas através das respostas das professoras negras, mediante os questionários e entrevistas, relativamente a sua

auto-percepção como profissionais da educação, a partir do gênero e do pertencimento racial, e (b) das suas práticas de combate ao racismo no espaço escolar.

No quarto capítulo estão as análises onde foram identificadas algumas diferenças relacionadas à auto-percepção sobre as práticas de combate ao racismo no espaço escolar, entre as professoras negras que apontam já terem sofrido discriminação, e as que dizem nunca ter sofrido discriminação no espaço escolar.

Acredita-se que este trabalho venha acrescentar à sociedade uma diferente visão, entre tantas outras, que buscam a compreensão das relações raciais no Brasil, de forma a tornar nossa sociedade efetivamente mais democrática e equânime quanto à sua diversidade.

## CAPÍTULO 1 – O CAMINHO PERCORRIDO: NA BUSCA DOS DADOS

O percurso percorrido para alcançar o objetivo proposto para a pesquisa, qual seja investigar a auto-percepção de professoras negras acerca de suas possíveis práticas de combate ao racismo no espaço escolar, tomou como ponto de partida a compreensão de método como sendo o caminho “escolhido entre outros possíveis” (OLIVEIRA, 1998, p.17) no diálogo entre a busca de informações e suas interpretações, no sentido de apontar um outro olhar sobre as relações entre os sujeitos no espaço escolar. Daí que, como corolário, não havia nenhuma pretensão de encontrar verdades únicas e completas acerca dos sentidos percebidos, mas a definição de um olhar, entre muitos outros, sobre as formas de combate e prevenção ao racismo no interior da Escola.

Desta forma, buscou-se investigar a existência de uma possível relação entre o preconceito e a discriminação racial vividos por parte dessas professoras negras no decurso de suas vidas, tanto fora quanto no espaço escolar, com uma prática de combate ao racismo por elas construído na práxis pedagógica, de forma intencional ou não.

Em sendo a pesquisadora mulher, negra e professora, ou seja, perfeitamente inserida na categoria dos sujeitos desta pesquisa, esta conhece a dinâmica do cotidiano escolar e vivencia as experiências das relações também, a partir de seu pertencimento racial.

Portanto, ainda que não se pretenda uma análise viciada, ou, como no dizer de Elias “(...) desfigurada por falta de alienação, por sua participação emocional no grupo-nós (...)” (1998, p.19)<sup>16</sup>, tampouco se pretende uma análise neutra. Não é possível omitir a proximidade da pesquisadora com o tema, e o fato de que esta “consonância entre a pesquisa e a biografia é altamente estimulante, pois que atribui vida ao estudo”. (OLIVEIRA, 1998, p.19).

Assim, a pesquisadora assume não fazer uso das técnicas como mero instrumento para construir a pesquisa, como se “pudesse dispor, independente de suas concepções acerca do mundo e das relações entre o sujeito e objeto de pesquisa” (OLIVEIRA, 1998, p.21), mas pelo contrário, entende que caminha (do sentido etimológico de *méthos*) junto com os sujeitos pesquisados.

O método escolhido (“demandado” pelo objeto, no dizer de Babich-Faria, 2008, *orientação*.) visa a uma pesquisa qualitativa, através de respostas aos questionários aplicados, na qual se propõe uma investigação interpretativa procurando a valorização sobre o modo

---

<sup>16</sup> Agradeço ao Professor Doutor Pedro Bodê, quando no Exame de Qualificação do presente trabalho, enriqueceu o mesmo com esta discussão da qual me apropriou por considerá-la pertinente e adequada.

como se desenvolvem e mantêm os seus sistemas individuais e coletivos de significados e não somente sobre os comportamentos observáveis. (LÈSSEARD-HÉRBERT, Michelle *et al.* 1990, p. 41).

Não se pretende, entretanto, “sacralizar” os discursos das professoras negras, mas sim apontar outras formas de interpretações das práticas pedagógicas indicadas pelas mesmas, dentro do contexto das relações raciais no Brasil. Para tanto, far-se-ão necessários diálogos com teóricos e suas fontes escritas. (FRANK, 1999, p.109).

Optou-se, inicialmente, por desenvolver um “estudo exploratório”, ou seja, a aplicação de um “questionário piloto”, semi-estruturado, com doze questões abertas e fechadas, para que se pudesse ter uma aproximação prévia com o sujeito da pesquisa. Este momento indicou a necessidade de algumas alterações, sendo que o questionário final ficou com quatorze questões ao todo.

Entretanto, mesmo a segunda etapa do questionário não se mostrou suficiente em alguns momentos para uma compreensão das possíveis relações das experiências com o preconceito e a discriminação racial vividas no papel de vítimas por essas professoras negras no percurso de suas vidas dentro e fora do espaço escolar, e suas práticas de combate ao racismo nos espaços escolares na práxis docente. Oliveira (1998, p.21) afirma que, “muitas situações inusitadas esperam pelo pesquisador no decorrer dos variados momentos de seu trabalho e, como se deduz elas não estão, e nem sequer poderiam estar, previamente decodificadas em manual algum”.

Assim, outras interrogações e buscas foram necessárias através de entrevistas, que proporcionassem um diálogo capaz de aguçar a sensibilidade e os sentidos para a interpretação dos significados obtidos como respostas dos sujeitos, respeitando seu tempo e sua fala.

Desta forma buscou-se na História o auxílio de algumas técnicas do método de pesquisa da História Oral, como instrumento para a coleta de informações, ou seja, através da interpretação dos discursos das professoras negras, dos seus depoimentos sobre parte de suas “histórias de vida”, é que se farão também as possíveis relações entre suas experiências vividas de preconceito e discriminação racial e suas práticas de combate ao racismo dentro dos espaços escolares.

A escolha do método da História Oral se dá também pela possibilidade que os sujeitos têm de explicarem as complexidades das relações entre os indivíduos, através de suas falas frequentemente mudas diante do discurso dominante da História Oficial. (FRANK, 1999, p.110-111).

Prioriza-se, assim, um diálogo com teorias que possam levar este trabalho de pesquisa a uma contribuição social, que possa ampliar e dar um olhar às relações, quebrando com “verdades” preestabelecidas em nossa realidade com suas diversas esferas de socialização. Um diálogo que possa favorecer uma relação de maior intimidade entre a teoria e as experiências de vida dos sujeitos envolvidos.

### **1.1. A escolha dos sujeitos<sup>17</sup>**

A escolha do tema de pesquisa, como já foi apontado anteriormente, surgiu dos questionamentos relacionados às experiências vivenciadas pela pesquisadora, como mulher, negra e professora, ou seja, buscou-se em diferentes, porém em iguais na sua condição de mulher, negra e professora, os sujeitos desta pesquisa.

O que se propõe aqui neste item é justificar a escolha destes sujeitos de pesquisa, dado que o que se buscava investigar era a existência de uma possível relação entre o preconceito e a discriminação vividos por parte dessas professoras negras no decurso de suas vidas no espaço escolar e, outros possíveis, com uma prática de combate ao racismo por elas construído na práxis pedagógica.

Assim, como o preconceito e a discriminação racial constituem uma cruel realidade brasileira durante uma longa parte da história ocidental e cristã, também o corpo feminino representou o pecado, o libidinoso, o fraco, o doentio. Aquele que não tem domínio sobre si próprio, que, portanto deveria ficar sob o domínio do outro, o corpo masculino.

“E à mulher disse [o Senhor Deus]: Multiplicarei sobremodo os sofrimentos da tua gravidez; em meio de dores darás a luz filhos; e teu desejo será para o teu marido, e ele te governará.” (Livro dos Gênesis, 3:16)

O corpo feminino era assemelhado ao do animal que, diante de suas ansiedades sexuais, não tinha domínio sobre a sua fala e sua razão, reforçando a inferioridade e a submissão da mulher diante do homem, que ao contrário tinha autoridade sobre seu corpo. (DAVIS, 1990).

---

<sup>17</sup> Parte deste texto é parte de um trabalho apresentado no módulo *Antropo-sociologia da Antropologia e da Sociologia Negra Brasil – séc. XIX-XX: O comprometimento da /na pesquisa*, do curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, da Universidade Tuiuti do Paraná, em 2007.

Com o passar do tempo, ou mais especificamente, durante as décadas de 1960/1970, com a maior presença feminina nos movimentos sociais, este discurso passa a ser questionado no Brasil e internacionalmente, através de discussões nos próprios movimentos sociais que irão refletir nos estudos e nas produções acadêmicas sobre a mulher. (LOURO, 1995, p.102).

Entretanto, se pensarmos a mulher negra como um sujeito especificado, duplamente estigmatizado, com sentimentos e sentidos diferentes a partir de seu pertencimento racial, da cor da pele de seu corpo negro, mesmo com as lutas dos movimentos feministas, tais reivindicações não contemplam as mulheres negras,

Seja nas discussões acadêmicas de relações de gênero, ou nas discussões da militância feminista sobre a opressão das mulheres num mundo sexista, ou nos movimentos sindicais e operários na luta de classes, as mulheres negras não são contempladas posto que, nestas discussões, as mulheres têm uma expressão universalista, como se todas fossem iguais, com as mesmas angústias, dificuldades e realidades.

A história de opressão da mulher negra no Brasil é diferente da história de opressão das mulheres brancas, indígenas, orientais e de outras etnias, já que o corpo feminino negro é um território, um espaço materializado que carrega uma dupla carga de estigmas e estereótipos<sup>18</sup>, decorrentes do racismo e do sexismo que ainda estão presentes em nossas práticas sociais, pensando a realidade brasileira. Seu corpo carrega também as lembranças de um passado dramático e que se quer esquecido da história do Brasil. Correm em suas veias o sangue daquelas que no passado carregaram em seus ventres – resultado muitas vezes do estupro – aqueles que seriam a força de trabalho, a mão-de-obra de escravizados que participaram efetivamente, durante todas as fases de formação social, política e econômica deste país, num sistema social que permitiu que seres humanos fossem proprietários de outros seres humanos.

No passado, visando atender aos interesses de povoar esta terra no período colonial, ao corpo feminino branco foi reservado à domesticação através do casamento para a constituição da família, dentro do ideal de moralidade do discurso da igreja na época. Ao corpo feminino negro foi negada a possibilidade de constituir família, já que seu corpo estava destinado a viver no pecado.

---

<sup>18</sup> Sobre a representação da mulher negra no imaginário coletivo, ver PIZA, 1998, num estudo sobre quatro escritoras brancas que escrevem personagens negras: “A mulher negra foi (e ainda é) associada ao alimento, nos seus duplos sentidos. Seu papel na história, ao lado da cozinheira e da mulher sexualmente disponível, foi o de ama-de-leite”. PIZA, Edith S. P. **O caminho das águas:** estereótipos de personagens negras por escritoras brancas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com Arte, 1998, p. 192.



(...) Ser manceba, amásia ou concubina de um homem casado era considerado gravíssimo e a punição mais corriqueira era a expulsão da ré para fora da vila ou cidade em que morasse. A escravidão era fonte privilegiada de concubinatos, pois todos os que possuíam escravas, fossem grandes senhores ou simples trabalhadores, achavam-se no direito de estender seu domínio de posse sexual (...). (DEL PRIORE, 2000, p.26).

Assim, tida como um “objeto”, em um sistema social que permitiu que seres humanos fossem proprietários de outros seres humanos, a mulher negra foi submetida muitas vezes pelo estupro aos apelos sexuais do homem branco, seu proprietário, e a tinha como procriadora em massa de mais escravos. (PIZA, 1998, p. 116). Portanto, a escravização do corpo feminino negro tornava a sua condição (des)humana e social ilícita, e estendia esta condição aos frutos que nasciam estas relações do “pecado”.

Desse passado, a mulher negra herdou a representação negativa do seu corpo no presente, pensando a realidade brasileira onde, desde a infância, seu corpo ainda passa por processos com doses de aniquilação da sua condição humana, pois que “a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida”. (CARNEIRO, 2004, p.77).

São doses de aniquilação subjetivas, percebidas através da sensibilidade do seu olhar, diante do que não é dito e de doses concretas e confirmadas quando se verifica sua posição social na sociedade brasileira.

Assim, para o corpo feminino negro está reservada a última posição na distribuição de oportunidades de mobilidade social, na sociedade brasileira, à medida que foi naturalizada a representação de seu corpo a imagens desvalorizadas pela mídia, pelas ocupações profissionais de menor visibilidade e valorização financeira, e desvantagens na educação em relação às mulheres brancas. Situações que remetem ainda sua imagem às estruturas racistas da sociedade brasileira escravocrata.

### **1.1.1. Mulher Negra e Mercado de Trabalho**

Como exemplo das desigualdades de inserção e mobilidade social na sociedade brasileira diferentemente vivenciada por mulheres negras e por mulheres brancas, propõe-se uma abordagem sobre a condição da mulher negra no mercado de trabalho brasileiro, no sentido de se ter uma maior compreensão da escolha dos sujeitos desta pesquisa.

No Brasil colonial as mulheres negras, diante da condição de submissão que estavam sujeitas todas as mulheres, estas ocupavam as piores posições de mobilidade na participação social e política da sociedade, como nos aponta Del Priore:

(...) O grupo feminino distinguia-se, por diferença de condição social, entre as “donas fulanas” ou apenas “dona”; em seguida as “pipiras” ou “cunhas”, manteúdas de um senhor de engenho, de um fazendeiro ou de um funcionário do Estado português, e depois as escravas. (DEL PRIORE, 2000, p. 17).

Entretanto, essas estruturas próprias de uma sociedade colonial patriarcal e racista do passado, ainda permanecem acesas em nossa sociedade, o que é facilmente comprovado por alguns dados relativos à realidade das mulheres negras no mercado de trabalho, que demonstram que a sua permanência na base da pirâmide social, quando o assunto é mercado de trabalho.

A título de exemplo, alguns dados publicados pelo *Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social*, que tiveram uma repercussão nacional no debate sobre ações afirmativas visando à promoção da igualdade racial no mercado de trabalho serão aqui elencados:

Tabela 1. Distribuição das mulheres ocupadas, acima de 10 anos, por ramo de atividade, segundo a cor – Brasil, 2001 (%).

<b>Atividade</b>	<b>Branças</b>	<b>Pretas</b>	<b>Pardas</b>	<b>Total</b>
Agrícola	9,1	9,8	15,7	11,6
Indústria de transformação	10,7	7,8	8,0	9,5
Indústria da construção	0,4	0,4	0,4	0,4
Outras atividades industriais	0,4	0,5	0,5	0,5
Comércio de mercadorias	16,6	10,1	14,4	15,4
Prestação de serviços*	28,1	47,7	37,5	32,7
Serviços auxiliares da atividade econômica	5,2	2,6	2,4	4,0
Transporte e comunicação	1,2	1,0	0,7	1,0
Social*	21,0	15,4	15,7	18,7
Administração pública	4,8	3,5	3,9	4,4
Outras atividades	2,4	1,1	0,9	1,8

\* O item *prestação de serviços* é composto por serviços de alojamento e alimentação, serviços de reparação e conservação, serviços pessoais, serviços domiciliares, serviços de diversões, radiodifusão e televisão. O item *social* refere-se a serviços comunitários e sociais, serviços médicos, odontológicos e veterinários e serviços na área de ensino. Fonte: PNAD 2001 (Apud, LIMA, 2006, p. 60).

Como demonstram os dados da tabela (1), verificam-se que para as mulheres existem algumas áreas de maior concentração de absorção da sua mão-de-obra, quais sejam, prestação

de serviços (32,7%), social (18,7%) e comércio de mercadorias (15,4%). Sendo que as mulheres negras têm um menor percentual no comércio de mercadorias e no social em relação às mulheres brancas, que são as áreas de maior contato com o público, já na área de prestação de serviços, que remete ao serviço doméstico, as mulheres negras têm índices maiores do que as mulheres brancas. (LIMA, 2006, p.60).

Com base nessas informações, pode-se entender que as mulheres negras encontram uma maior resistência para a sua inserção no mercado de trabalho, quando as funções indicam ter um maior prestígio e melhor remuneração. Tal contextualização remete-se ao proibido, porém não ausente requisito da “boa aparência”, que aponta “a cor branca [...] naturalizada como padrão humano privilegiado e disseminada como um ideal estético na sociedade brasileira, em detrimento da negritude”. (CARNEIRO, 2006, p.27). Neste caso a estética da mulher negra, sua “cor do pecado”, seu cabelo “pixaim”, não atendem às exigências dos requisitos necessários da “boa aparência”.<sup>19</sup>

Com tais observações, faz-se necessário voltar ao passado para possíveis relações com estereótipos do presente, no período escravocrata brasileiro as mulheres negras escravizadas tinham ocupações no espaço privado, no qual eram as responsáveis pelos diversos trabalhos domésticos, desde cozinhar e limpar até amamentar os filhos e/ou se submeter aos desejos sexuais de seus proprietários, assim como, no espaço público, eram trabalhadoras rurais, nas plantações de cana-de-açúcar e café, e nos meios urbanos “escravas de ganho”<sup>20</sup>. Estes dados reforçam a idéia de quando se reflete e se escreve sobre a história da luta de mulheres para inserção no mercado de trabalho, esta deve ser pensada com um recorte racial.

Por vezes pode se entender a existência de um acordo tácito (BENTO, 2002, p.26), para a naturalização da quase invisível presença da mulher negra em funções de maior

---

<sup>19</sup> Antes de ser professora da Rede Estadual de Educação, a pesquisadora trabalhou durante anos como secretária, atendente de telemarketing e outras atividades no ramo do comércio, em empresas de Curitiba, sendo que uma de suas experiências profissionais foi em uma empresa do ramo de informática, onde era a única telemarketing da empresa e também atendia clientes no balcão, quando estes vinham à empresa para comprar produtos de informática. Entretanto, quando esta empresa resolveu apresentar um estande no Salão de Exposições do Parque Barigui, divulgando melhor seus produtos e serviços ao grande público, toda a sua equipe de vendas, e inclusive algumas pessoas de outros setores, foram convocados para a atividade, menos a única telemarketing e atendente de vendas, que era a pesquisadora. Coube a mesma apenas digitar e enviar os convites aos clientes, organizar as listas de preços, folder e outros panfletos de divulgação. Em nenhum momento foi cogitada a sua participação na exposição da empresa. Ou seja, lhe foi permitido participar da atividade desde que ficasse “escondida” na empresa, mas não que se mostrasse em público, como sendo uma profissional da área de vendas, já que seu “perfil”, não era propício para este fim. Inclusive o dono da empresa solicitou a uma agência de modelos que lhe enviassem alguma “promoter”, desde que fosse “loira”, pois ele queria moças “bonitas”, para fazer a recepção dos clientes durante a exposição de sua empresa.

<sup>20</sup> “Escravas de ganho” eram escravizadas que no período do Brasil Colônia e Império, exerciam funções remuneradas, e entregavam uma parte ao seu proprietário, do pagamento recebido diariamente. Entre as suas atividades estavam as de doceiras, quituteiras, sapateiros, construção civil, indústria têxtil, e outros. Sobre o assunto ver mais em CUNHA (2007b)

prestígio e melhor remuneração, como o contrário, a sua presença maciça nas funções de maior subordinação e menor remuneração, o que reforça a idéia contrária de universalização da mulher como sujeito socialmente construído.

Então, diante do exposto, algumas questões são pertinentes, como por exemplo: (i) Como é para uma mulher negra abordar temas relacionados ao preconceito e a discriminação racial, sendo ela mesma a vítima desses? (ii) Como deve ser tratar com um “outro”, não-negro, sobre questões que estão ligadas à sua vivência de vítima do preconceito e da discriminação racial?

Acredita-se, desta forma, justificar a escolha dos sujeitos desta pesquisa que tem por objetivo apresentar outro olhar, como já foi apontado, entre outros, sobre as relações raciais e práticas pedagógicas no contexto escolar.

## **1.2. O bairro Boqueirão: o espaço de localização das escolas de atuação dos sujeitos da pesquisa<sup>21</sup>.**

Pollak (1989, p.5) escreve que: “(...) O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais”.

Compreende-se, que assim como se entendeu importante uma justificativa para a escolha dos sujeitos deste trabalho, mostra-se também importante justificar a delimitação do espaço geográfico de localização das escolas, onde se buscou localizar as professoras negras que são os sujeitos desta pesquisa, ou seja, os sujeitos escolhidos para a pesquisa são professoras negras que atuam em escolas da Rede Paranaense de Educação, dos níveis de Ensino Fundamental e Médio, da região de Curitiba, localizadas no bairro do Boqueirão.

A história de formação do bairro Boqueirão, tem uma proximidade com a linha de raciocínio da história de formação do município de Curitiba, quanto à participação dos diferentes grupos étnicos neste processo.

“Curitiba, a cidade da gente”, é o logotipo do slogan da capital do estado do Paraná, que se encontra nos carros oficiais da prefeitura da cidade, no portal eletrônico<sup>22</sup>, e outros

---

<sup>21</sup> Este texto é parte do trabalho de monografia *Memórias de vidas negras: um estudo sobre o cotidiano do bairro Boqueirão, de Curitiba, a partir da memória de antigas moradoras negras do bairro*, apresentada, na conclusão do curso de especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, da UTP – Universidade Tuiuti do Paraná, defendido em 04 de Abril de 2008.

meios de comunicação. Esta representação gráfica da cidade de Curitiba remete à idéia de uma cidade de “todos os povos” e de uma acolhedora integração entre todos “nós”, mesmo que diferentes entre si. É o cartão postal de Curitiba, para o Brasil e para o mundo, como já foram outras como “Capital ecológica”, “Capital de Primeiro Mundo”.

Entretanto Souza (2002) nos aponta que existe na cidade de Curitiba uma valorização de grupos étnicos europeus e asiáticos em detrimento do grupo racial negro, quando se trata da representação da participação histórica desses diferentes grupos, ocorrendo o que a autora chama de uma “invisibilização” dos negros, como em seu exemplo:

em Curitiba, existem praças grandiosas, parques, bosques, bairros, portais que homenageiam os descendentes de imigrantes, formando um dos cartões postais da cidade. No entanto quando nos referimos à população negra, encontramos apenas uma praça num bairro periférico chamada: "Praça Zumbi dos Palmares", freqüentada por pessoas que não sabem o nome da praça, muito menos a quem a praça queria homenagear. Essa praça não é cartão postal. (SOUZA, 2002, p.29).

Assim, pode-se entender que existem alguns grupos étnicos que combinam com os slogans que identificam positivamente a cidade e outros grupos que não, como se não fizessem parte de sua história, portanto não merecem ser homenageados com esses símbolos que fazem parte da memória oficial da cidade.

Como continua Souza (2002), ao nos apontar que:

(...) nos festivais folclóricos da cidade, a presença da comunidade negra ou dos chamados “afro-brasileiros” é invisibilizada, bem como, nos pontos turísticos em destaque da cidade, ou ainda na arquitetura, é possível perceber que o mito de “Capital Européia”, ou “Capital dos Imigrantes”, ou “Capital de Todos os Povos” a verdade privilegia algumas “etnias” e invisibiliza outras. Por trás deste ideário de “Capital de todas as gentes” onde todos conviveriam na mais perfeita harmonia, chega, por vezes a mascarar as desigualdades políticas, sociais, econômicas e culturais, entre os diferentes grupos de imigrantes (por exemplo, é fácil observarmos que “alemães” entendem-se como superiores a “poloneses”), e entre eles a população negra. (SOUZA, 2002, p.1).

Entretanto, por mais que a história oficial tente “invisibilizar” este grupo racial, é inegável a presença de negros na cidade de Curitiba.

Mesmo porque, não se pode pensar na história de Curitiba, sem pensar o contexto da história do estado do Paraná e do Brasil, e como nos aponta Ianni (1962, p.7), verifica-se que em todas as regiões brasileiras, durante todo o período de escravidão, que se entende do período colonial até o final do período imperial, mesmo que tivessem organizado a estrutura de suas economias de formas diferentes, podendo muitas vezes este sistema econômico,

---

<sup>22</sup> Portal Eletrônico da Prefeitura Municipal de Curitiba: [www.curitiba.pr.gov.br](http://www.curitiba.pr.gov.br)

baseado na mão-de-obra escrava se mostrar mais dominante em algumas regiões do que em outras, mas nunca ausente, em nenhuma das regiões brasileiras.

Então, como que por extensão da história de Curitiba, a história do bairro do Boqueirão indica também que caminha nesta “via de mão única”, quando o assunto é relacionado à participação do grupo racial negro, ou seja, da exclusão do negro e da sua participação na história do bairro.

A origem do nome Boqueirão foi devido a sua situação topográfica e das condições geográficas da região em que se encontrava o bairro no passado.

(...) Boqueirão é uma palavra utilizada para representar uma cova grande e profunda ou um terreno úmido e alagadiço. E quem viveu ou conheceu o Boqueirão do passado, o Boqueirão antes de ser loteado pela Companhia Territorial sabe que ele era justamente isso, um imenso descampado com muitas regiões de banhado (...) (FENICIANOS, 2000, p.5).

A Vila de Nossa Senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais, hoje Curitiba, foi fundada oficialmente em 29 de março de 1693, entretanto às regiões do bairro Boqueirão, Alto Boqueirão e Hauer, são mencionadas a partir de meados do século XIX. Data de 1856 a primeira referência à fazenda Boqueirão, então de propriedade de Manoel Antônio Ferreira. Após a morte do proprietário, as terras foram divididas entre seus três herdeiros, que venderam suas partes na fazenda em 1910 a Victor Ferreira do Amaral, Homero Ferreira do Amaral e Alexandre Harthey Gutierrez. (FENICIANOS, 2000, p.18-21).

Então, em 1933, as famílias Amaral e Gutierrez, fundaram a Companhia Territorial Boqueirão, e começam o loteamento da fazenda em 1934, quando os primeiros lotes foram vendidos. Bem como doaram parte das terras aos militares, o que ocasionou a transferência do quartel militar do Bacacheri para o bairro do Boqueirão, em 1938. (FENICIANOS, 2000, p.22).

Neste sentido, a partir das análises de Fenicianos (2000) pode se entender que a formação oficial do bairro se dá a partir do processo de loteamento da antiga fazenda Boqueirão, em 1934. Entretanto, em seu trabalho Fenicianos, sem indicar em nenhum momento a participação dos negros no início da formação do bairro Boqueirão, em 1934, aponta com evidência somente a influência dos menonitas na história do bairro, como na construção da Escola Boqueirão, a primeira do bairro; e da Sociedade cinco de Julho.

(...) membros de um grupo de protestantes, que influenciaria profundamente a história do bairro e arredores, estabeleceram-se em uma fazenda vizinha à Boqueirão. Conhecidos como **menonitas**, eles haviam chegado da Rússia, onde suas

propriedades foram confiscadas pelo governo depois da implantação do regime comunista em 1917. (FENICIANOS, 2000, p. 22).

À medida que vão se passando as décadas, o autor vai apontando com maior evidência a participação alemã no processo de modernização do Bairro Boqueirão, como:

em 1945, os memonitas fundavam a Cooperativa Mista Boqueirão. Era o início das leiterias que se tornariam uma das marcas da região. (...) Em 1959, outro ponto comercial foi construído no Boqueirão, a Casa Blumenau, de propriedade da família menonita Heinrichs. (...) Também no final da década foi proibida a venda de leite cru em Curitiba. O fato levou ao surgimento, na região, da Cooperativa de Laticínios de Curitiba, atual Clac, unido os leiteiros da cidade. (FENICIANOS, 2000, p.24-25).

Entende-se que a valorização da participação dos alemães, para a história do bairro Boqueirão, tornou-se a única versão verdadeira, sendo que, as informações no site oficial da prefeitura de Curitiba, apontam na mesma linha de raciocínio quanto à história do bairro: “sua história é marcada pelo povoamento inicial de russos menonitas que, vindos de Santa Catarina, fundaram em 1933 a Colônia Boqueirão, a 12 km do centro de Curitiba, dedicando-se à criação de gado leiteiro”<sup>23</sup>.

E assim, na continuidade, as fontes da história do bairro do Boqueirão, apontam que o processo de modernização do bairro se dá a partir da década de 1970, quando a partir das reivindicações da população, surgem obras de saneamento, construção de escolas, postos de saúde, visando um melhor atendimento à sua população, até então esquecida pelas autoridades da cidade.

Na década de 70, as coisas começaram a mudar, quando um grupo de moradores se uniu através da Associação Comunitária Santo Inácio para exigir, da prefeitura, melhorias para o bairro. Até então, a urbanização alcançava apenas o Hauer. O Boqueirão ganhou, então, escolas, posto de saúde e outros benefícios, como a canalização do Belém e a abertura da continuidade da Marechal Floriano. (Classificados R.P.C., 2008).

Sendo assim, entende-se que esse processo de modernização, como a urbanização do bairro, continuou nas décadas de 1980 e 1990, com a implantação do eixo de transporte coletivo, que diminuiu a distância com o centro da cidade. A criação do Pólo das Malhas, complexo de lojas de calçados e vestuários. A construção da Rua da Cidadania, onde a população encontra serviços da Prefeitura, Secretarias Municipais, Bancos e outros. Agora,

---

<sup>23</sup> Sobre informação dos bairros de Curitiba, acessar o site [http://ippucnet.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/Curitiba\\_em\\_dados\\_Pesquisa.asp](http://ippucnet.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/Curitiba_em_dados_Pesquisa.asp) - acesso em 20.01.08.

valorizando os grupos que têm o poder econômico no bairro e que possivelmente em sua grande maioria não são negros.

Devido ao “apagamento da história com relação à presença negra no bairro”, à ausência da participação da população negra nos movimentos de organização social tidos como importantes para a melhoria das condições de vida dos moradores do bairro, e da valorização do grupo menonitas na história de formação do bairro do Boqueirão, é que se afirma a justificativa para se compreender como se dão as discussões e as práticas de combate ao racismo dentro dos espaços escolares das professoras negras que atuam em escolas da Rede Paranaense de Educação, dos níveis de Ensino Fundamental e Médio, da região de Curitiba, localizadas no bairro do Boqueirão.

### **1.3. A busca dos dados: indo ao encontro dos sujeitos**

“Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais”. (GOMES, 2003, p.76)<sup>24</sup>.

No mesmo sentido que Giroux (1995, p.106), esta citação da professora Gomes (2003) aponta que “somos educados a enxergar as diferenças”, que enxergamos e identificamos as diferenças na cor da pele, a textura dos cabelos, o formato dos lábios e do nariz. Sabemos das diferentes orientações sexuais, sabemos que algumas pessoas são portadoras de necessidades especiais, que outras não, enfim sabemos que não somos iguais.

Também se entende que, assim como o tema da pesquisa nasce de indagações ou ansiedades da pesquisadora como sujeito que convive com seus problemas e suas verdades construídas socialmente, também as professoras negras, e os outros sujeitos que de alguma forma estiveram envolvidos com a pesquisa, até agora, são frutos de um processo de construção social, através de suas relações, numa dada sociedade.

Assim, compreende-se que o interesse na produção de um conhecimento científico não pode ser ou estar separado da responsabilidade de manter o respeito, para explicar as relações dos sujeitos envolvidos com a pesquisa com o seu mundo. Dessa forma, as explicações, a partir das interpretações da pesquisadora, de suas construções sociais e do contexto de suas relações, devem “ser encaradas em termos das interpretações às quais pessoas de uma

---

<sup>24</sup> GOMES, Nilma Lino. *Cultura Negra e Educação*. In: Revista Brasileira de Educação. Mai/Ju/Jul/Ago 2003, nº. 23.



denominação particular submetem sua experiência, uma vez que isso é o que elas professam como descrições”. (GEERTZ, 1978, p.10).

É preciso sublinhar que a discriminação e o racismo, entretanto, já se evidenciavam durante a procura por dados para esta pesquisa, escondidos sob o manto do “mito da democracia racial”<sup>25</sup>; do fenômeno Fred Flintstone<sup>26</sup> e manifestando-se sob a forma de um discurso universalista, de que “somos todos iguais”. Da mesma forma, as reações de incômodo, constrangimento e indagação de algumas pessoas diante da expressão “negro/a”, quando era informado do tema da pesquisa, constituíram sintomas evidentes da febre que se teima em esconder. Também muito preocupante foi o fato de não existirem dados e informações oficiais que apontassem as diferenças existentes entre os sujeitos, como por exemplo, o de recorte racial, para que pudessem ser identificadas as professoras negras e suas escolas.

Na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED, não existiam pelo menos no início desta pesquisa, registros disponíveis como cadastros, censos, fichas de admissão, de controle dos recursos humanos, nas quais constassem o pertencimento racial de seus professores e funcionários<sup>27</sup>.

Então, a opção foi procurar ajuda junto às escolas da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná, localizadas, na região do bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, para que estas identificassem quem eram as professoras negras de seu quadro de docentes.

A forma escolhida para obtenção destes dados foi verificar junto às direções das escolas que se reúnem semanalmente quando acontecem reuniões agregando as direções que pertencem ao Setor do Núcleo de Educação de Curitiba, localizado no bairro do Boqueirão.

Durante uma das reuniões (maio de 2007), foram entregues aos diretores, questionários (anexo 2) que buscavam obter algumas informações sobre as escolas (número de professores, projetos sobre a Lei 10639/03 e outras). Sendo que neste momento, a principal intenção era mapear as escolas da região, que tivessem em seu Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná (QPM)<sup>28</sup>, professoras identificadas socialmente como negras, ou seja,

---

<sup>25</sup> De acordo com Guimarães (2008), a expressão “democracia racial” possivelmente seja uma interpretação livre da Roger Bastide e Arthur Ramos das idéias de “democracia social” de Gilberto Freyre, ainda que este utilize em seus escritos “democracia étnica” somente a partir de 1943. Guimarães também nos indica que a expressão “mito da democracia racial” tenha sido utilizada por Florestan Fernandes, que “desde a sua formação acadêmica já dialogava criticamente com as idéias de Freyre”. Sobre este assunto ver também: MUNANGA (2004); D’ADESKY (2001); BERNARDINO (2004); SKIDMORE (1991).

<sup>26</sup> Sobre o assunto ver trabalho de Baibich (2002) **Os Flintstones e o preconceito na escola**.

<sup>27</sup> Conforme resposta da SEED-PR a um ofício enviado solicitando tais informações. (anexo 1)

<sup>28</sup> A escolha por professoras do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, devido à efetividade e estabilidade adquirida por concurso público e pelo estágio probatório (três anos), o que torna mais difícil a

professoras que fossem identificadas como pardas ou pretas que estivessem dentro do grupo racial negro, de acordo com as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>29</sup>.

Então, esta segunda identificação do pertencimento racial das professoras negras se deu pela observação dos diretores das escolas, ou seja, pela heteroatribuição<sup>30</sup>, pois que utilizando as categorias do IBGE (branca, preta, parda, amarela e indígena) elas foram identificadas como pretas ou pardas, pelos diretores. Vale referir que, em caso do não comparecimento da direção da escola à reunião, visto que em algumas vezes delegam esta tarefa a seus representantes que podem ser professores, pedagogos, foram estes representantes os responsáveis por responder os questionários, que identificaram as professoras negras de suas respectivas escolas.

Durante a realização desta pesquisa, compunham o quadro das escolas do Setor do Boqueirão, do Núcleo de Curitiba da SEED-PR, um total de 21 (vinte e uma) escolas, e deste total 17 (dezessete) questionários foram respondidos pelos representantes das mesmas.

Deste total de dezessete escolas, foi apontado um total de 721 (setecentos e vinte e um) professores, somados os professores do sexo feminino e masculino (tabela 4), que fazem parte do Quadro Próprio do Magistério – QPM, das escolas integrantes deste Núcleo de Educação, do Setor Boqueirão, no período de maio a dezembro de 2007. Deste total de professores, as professoras perfazem um total de 538 (74,61%), e deste total, apenas 33 (6,13%) foram identificadas pelos representantes acima descritos como professoras negras, ou seja, 505 (93,86%) das professoras são identificadas como não negras. (tabela 4).

De posse dos primeiros questionários respondidos, o segundo momento foi entrar em contato com a pessoa responsável pelas respostas para que pudessem apontar as professoras identificadas como negras<sup>31</sup>, e assim conseguir marcar um encontro com as mesmas, para o início do diálogo. A partir deste momento iniciou-se realmente o contato com os sujeitos da

---

mudança de local de trabalho, a permanência na escola em que está lotada. Diferente das/dos professoras/res não efetivas/os, ou seja, as/os que ocupam cargo por tempo determinado, através de Processo Seletivo Simplificado (PSS).

<sup>29</sup> Pensou-se em utilizar as categorias do IBGE, por se entender que este instituto é o principal provedor de informações e dados sobre o país e a população brasileira.

<sup>30</sup> Leva-se em consideração que existem três tipos de identificação de pertencimento racial: a primeira é a *auto-atribuição*, quando o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro; a segunda é a *heteroatribuição*, na qual a classificação do sujeito é feita por outra pessoa; e a terceira por *técnicas biológicas*, como o DNA, que identificam os grandes grupos populacionais que provieram seus ascendentes. Ver mais sobre o assunto em Osório (2003, p.13).

<sup>31</sup> Neste momento do trabalho algumas professoras identificadas pelos representantes da direção da escola como sendo negras não se auto-identificaram como tal. Nestes casos, independentemente da identificação prévia ou mesmo da corroboração desta heteroatribuição por parte da pesquisadora, estas professoras não passaram a constituir o quadro de sujeitos da pesquisa. Nem por isso, entretanto, deixou-se de analisar o fenômeno da discordância de atribuições como um fenômeno, por si só, merecedor de atenção.

pesquisa. Primeiro foram entregues os questionários (anexo 3) e posteriormente ao recebimento dos mesmos e respondidos, foram agendadas conversas com as professoras, no intuito de dirimir algumas questões permitindo uma explicitação de suas idéias. A partir daqui as interpretações acerca de suas percepções sobre suas práticas de combate ou não ao racismo no espaço escolar serão as análises apresentadas nesta pesquisa, assim como as impressões sobre as relações entre as professoras negras e demais profissionais no ambiente escolar.

## CAPÍTULO 2 - A ESCOLA, UM ESPAÇO DE DIFERENÇAS NA IGUALDADE.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, pode-se entender a Escola como um espaço onde interagem diversos sujeitos que são oriundos de diversos meios sociais e que trazem consigo suas experiências e aprendizagens, dos diferentes mecanismos de educação que fazem parte do seu processo de formação, como sujeitos sociais e enquanto cidadãos de uma determinada sociedade.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB 9394/96).

Sendo assim, então a Escola pode também ser entendida como um espaço em que circulam, são produzidos, reproduzidos e transmitidos conhecimentos das mais diferentes fontes, sinalizados neste texto, a partir do pertencimento racial e de gênero.

(...) A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e símbolos. (FOURQUIN, 1992, p.28).

Nas relações sociais de uma determinada sociedade, na instituição Escola a escolha e a transmissão de conhecimentos podem ser hierarquizadas. E que esta hierarquização pode ser a partir de relações de poder no interior dessas, quando prevalecem os interesses de quem determina o que é conhecimento e como deve ser transmitido este conhecimento.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p.53).

Assim, sob o manto da igualdade supõe-se uma normalidade que aponta para uma exclusão dos sujeitos que não se encaixam nesta normalidade, ou seja, numa determinada sociedade onde são favorecidos os sujeitos de corpo masculino, em detrimento aos de corpo feminino; favorecidos os heterossexuais, e inferiorizados os homossexuais; onde são

privilegiados os valores morais cristãos, estarão de fora os sujeitos de uma matriz religiosa diferente; assim estão excluídos ou submetidos todos fora desta “normalidade”, ou seja, serão desprivilegiados quanto aos seus valores e interesses.

Neste raciocínio, a Escola brasileira não está isenta desta hierarquização, tanto quando se pensa na produção como na transmissão de conhecimentos. Tanto é assim, que surgiu a necessidade da Lei 10.639/03, que alterou a LDB 9394/96, incluindo ao currículo oficial da Rede de Ensino, das redes pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da sua regulamentação através da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, conforme o Parecer do Conselho Nacional da Educação – CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº. 1, de 17 de junho de 2004<sup>32</sup>.

Ora, se existe uma obrigatoriedade é porque existia, ou ainda existe, uma negação em oferecer aos sujeitos da comunidade escolar o acesso à História e Cultura Afro-Brasileira, que diz respeito à história de mais da metade da população da nossa sociedade<sup>33</sup>. Ou seja, existe uma hegemonia eurocêntrica no currículo escolar brasileiro e o papel da Lei 10639/03 é de se opor a esta situação fazendo a escola refletir sobre a diversidade, pluriculturalidade e multiculturalidade dos diversos sujeitos no seu espaço, que refletem a realidade de nossa sociedade. (SOUSA, 2006, p.4).

Então, a suposta igualdade formal das práticas pedagógicas entre os sujeitos no espaço escolar serve apenas como uma máscara que esconde as desigualdades reais com que são tratados seus sujeitos e a valorização de suas diferentes culturas. (BOURDIEU, 1998, p.53).

Indica-se, portanto, que existe um desencontro entre o discurso universalista da Escola e os alunos de ascendência africana, considerados negros, pois ao se negar a sua história, nega-se esses como sujeitos da História do Brasil e, ao negar o acesso à nossa diversidade cultural, os prejuízos atingem a toda população brasileira.

---

<sup>32</sup> A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, alterou novamente a Lei 9394, modificada pela Lei 10639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

<sup>33</sup> De acordo com o IPEA, em 2010, os negros e pardos serão maioria absoluta, superando a soma de brancos, indígenas e amarelos no país. Já neste ano, segundo o órgão, a quantidade de negros e pardos irá superar a população de brancos. (Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 15/5/2008)

A forma pela qual é estudada a nossa formação histórica deixa muitíssimo a desejar quanto à descrição da complexidade dos trabalhos realizados pelos africanos nas produções agrícolas, da mineração, como também nas atividades urbanas e da construção religiosa, civil e militar. A mão-de-obra africana destaca-se em todos os campos da produção. O conhecimento africano foi fundamental e indispensável para as diversas áreas da formação histórica brasileira. (CUNHA, 2007 b, p.3).

Neste mesmo sentido, pode-se também pensar na situação da mulher no espaço escolar, já que a sua valorização como profissional da Escola dá-se mais pela resistência do que pela concordância de sua capacidade, pensando nos discursos do poder, quanto às relações de gênero, quando da institucionalização das primeiras Escolas do Brasil, até a atualidade, conforme nos indica Louro (2001):

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. (LOURO, 2001, p. 478).

Com esta postura, a sociedade como um todo perde, pois a Escola, ao não proporcionar e possibilitar o acesso a informações de interesse dos diversos segmentos populacionais da nossa sociedade, priva a todos do convívio e valorização da nossa diversidade.

Assim, tanto o Movimento Negro Brasileiro, o Movimento de Mulheres, o Movimento Sindical, entre outros movimentos sociais têm, entre suas preocupações – na reflexão e na prática –, a busca de outras ações que desenvolvam políticas públicas que priorizem uma Escola plural, democrática e realmente efetiva nas suas ações e nas suas práticas escolares.

Ações e reflexões que reflitam na vida cotidiana da comunidade escolar, desde o ensino básico até ao ensino superior, ou seja, que efetivem a busca constante por transformações no âmbito escolar.

Ações efetivas nos diferentes níveis de ensino, e que a liberdade da produção de conhecimento esteja comprometida com os sujeitos diante de suas diferentes origens sociais, raciais e culturais. E que uma efetiva responsabilidade com a diversidade cultural da sociedade brasileira e constante comprometimento diante das desigualdades diante da diversidade, quanto à orientação sexual, religiosa e racial de sua população seja o objetivo de todos, que são comprometidos com a educação.

## 2.1. A Escola e as Relações Raciais no Brasil<sup>34</sup>

“Viajar pelo Brasil é como mover-se simultaneamente entre dois diferentes planetas, o da alegre mistura de raças das ruas e aquele dos quase exclusivamente brancos corredores do poder político, social, econômico e midiático”. (DIÈNE, 2005)<sup>35</sup>.

Assim, nesta seção, para justificar o recorte racial desta pesquisa, a intenção é propor uma discussão sobre o complexo contexto das Relações Raciais no Brasil, priorizando a discussão em torno das desigualdades raciais entre negros<sup>36</sup> e brancos que ainda ocupam posições sociais diferenciadas na realidade brasileira, por conta do racismo, da discriminação racial e do preconceito, nas suas práticas sociais, assim como os efeitos da miscigenação e do mito da democracia racial para a manutenção dessas desigualdades.

Neste enfoque, é preciso considerar que as desigualdades raciais entre os sujeitos estão entre as diferenças que hierarquizam as relações sociais numa determinada sociedade e que, sendo assim, também estão presentes no espaço escolar.

No dia 13 de maio de 2008 completaram 120 anos de “Abolição” da Escravatura no Brasil. Entretanto, para várias entidades do Movimento Negro, assim como para vários de seus intelectuais através de manifestos, esta data representa os “120 anos de Abolição Inconclusa”<sup>37</sup>, como uma reflexão sobre a dívida que necessariamente precisa ser quitada com a população negra do Brasil, com a efetivação de políticas de ações afirmativas que visem a eliminar as desigualdades existentes em todos os setores (educação, saúde, mercado de trabalho, e outros) entre negros e brancos no Brasil.

Estes manifestos vêm no sentido de não se pode esquecer que o Brasil durante mais de 300 anos, foi um país escravocrata, onde milhares de africanos, das mais diferentes etnias do seu continente, foram trazidos à força e submetidos às mais diferentes formas de perversidades contra a sua humanidade. E que mesmo após os 120 anos de “abolição” do

<sup>34</sup> Parte deste texto é parte do trabalho de monografia *Memórias de vidas negras: um estudo sobre o cotidiano do bairro Boqueirão, de Curitiba, a partir da memória de antigas moradoras negras do bairro*, apresentada, na conclusão do curso de especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, da UTP – Universidade Tuiuti do Paraná, defendido em 04 de Abril de 2008.

<sup>35</sup> Relator da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância relacionada, em sua missão no Brasil, entre 17 e 26 de Outubro de 2005. In: [www.irohin.org.br/imp/n15/13.htm](http://www.irohin.org.br/imp/n15/13.htm). Acesso em 22.11.2007.

<sup>36</sup> O termo “negro” é compreendido como sendo a junção das categorias “pretos” e “pardos”, conforme é entendido pelo IBGE.

<sup>37</sup> Ver: Manifesto entregue ao Supremo Tribunal Federal, em 13 de Maio de 2008, “120 Anos da Luta pela Igualdade Racial no Brasil: Manifesto em Defesa da Justiça e Constitucionalidade das Cotas”. In: [www.senado.gov.br/web/senador/paulopaim](http://www.senado.gov.br/web/senador/paulopaim); [www.cefet.br/edu/eja/manifesto\\_113](http://www.cefet.br/edu/eja/manifesto_113); entre outros. E também o Projeto de Lei 3198/2000, o “Estatuto da Igualdade Racial”.

sistema escravocrata, metade da população brasileira, descendentes destes escravizados, encontra-se excluída dos meios de produção do conhecimento acadêmico, de cargos de maiores prestígio no mercado de trabalho e outros. E lutam por um Estado que efetivamente conclua a Lei Áurea de 13 de maio de 1888, através de leis que visem à promoção da justiça social, numa sociedade que historicamente se mostra racista. Cunha Jr. (2008, p.1) acredita que: “A abolição foi um processo que deveria ter produzido uma revolução social e modificado de forma substancial a vida dos ex-escravizados, mas foi freada e ficou inacabada quanto às políticas sociais em favor dos afrodescendentes”.

Ou seja, o racismo silencioso permanece entranhado nas relações sociais desiguais entre os negros e brancos no Brasil. Um racismo que foi herdado desde o período colonial brasileiro, que garantiu a escravização de africanos, baseados em supostas “justificativas” racistas, que hierarquizou e classificou seres humanos em superiores (brancos) e inferiores (negros), tornando estas propriedades materiais daqueles. E, com base nesta mão-de-obra escravizada é que foi possibilitada a produção de riquezas materiais nos diferentes ciclos econômicos necessários à estruturação, a partir do final do século XIX, no Estado brasileiro.

Contudo, durante o século XIX, período da “Abolição” da escravatura (1888) e da formação do Estado brasileiro (1889) e até a década de 1930, vigorou no Brasil a idéia, ou ideologia, de que existia uma fusão “harmônica” entre os diferentes grupos que compunham a sua população e suas respectivas culturas, tanto nos discursos direcionados à sua sociedade, como nos discursos direcionados às sociedades internacionais<sup>38</sup>.

Essas idéias faziam (ou ainda fazem) parte do imaginário coletivo, como se as teorias racistas que imperaram até o final do Período Colonial – que fundamentavam as justificativas para a escravização, pois que supunham que existia uma linha divisória, que determinava que as capacidades intelectuais, culturais e políticas entre negros e brancos fosse a partir do entendimento de raças superiores (brancos) e inferiores (negros) – de um momento para o outro não tivessem mais importância.

Eram, portanto, indicadores de que o Brasil constituía um país mestiço e que todos viviam na mais perfeita “harmonia”, como numa “democracia racial”, escamoteando, desta forma, que o verdadeiro objetivo da miscigenação atendia a interesses maiores: ideologia do branqueamento, a idéia de transformar o Brasil, com o passar do tempo, numa nação de brancos e, portanto, mais “evoluída e civilizada”.

---

<sup>38</sup> Ver sobre o assunto MUNANGA (2004);



Nesse trabalho, parte-se do pressuposto de que estas desigualdades são herdadas de um passado que construiu uma estrutura racista, que ainda permeia essas relações sociais e determina as oportunidades de acessos e de mobilidade social diferente para negros e brancos.

Também se entende que as diferenças que fazem parte dos grupos humanos e de suas produções culturais (arte, religião, idioma, alimentação e outros), e que torna um grupo diferente do outro – no seu interior diferenciado também são os sujeitos entre si – transbordam para todas as esferas de convívio social, numa determinada sociedade, surgindo o “nós” e os “outros”. (BAIBICH, 2001, p.20). Entretanto, o racismo cria mecanismos que podem hierarquizar e segregar diferentes grupos sociais, numa determinada sociedade, como é o caso da brasileira.

É como se na sociedade, no caso a brasileira, existissem mecanismos invisíveis que categorizassem os sujeitos e os atributos tidos como comuns e naturais dentro de cada categoria. E os diferentes espaços sociais determinam quais são os atributos desejáveis para que os sujeitos sejam aceitos em seus interiores (o “nós”), ou as características indesejáveis, estereótipos, cujos portadores (os “outros”) serão considerados estranhos ao espaço social. Essas características indesejáveis são consideradas como estigma “especialmente se seu efeito de descrédito é muito grande (...)”. (GOFFMAN, 1988, p.12).

Então, ao criar-se o “nós” e os “outros”, são criadas também as justificativas para outras bipolaridades: bom/mau, civilizado/bárbaro, bonito/feio, escravizado/senhor, inferior/superior, hegemonia/minoria.

Como no dizer de Baibich (2001, p.20), as diferenças culturais constituem a maior parte dos motivos da alteridade e sempre os povos têm considerado a si mesmos como “o povo” e os demais como “os outros”.

Assim, o “nós” encontra-se numa posição de superioridade, se considerado em relação aos “outros”, pois é o grupo que determina o que deve ser considerado como *normal* e como *estranho*, o qual, por sua vez, será o alvo do estigma e sofrerá discriminação nas suas relações sociais.

Desta forma, age o racismo no Brasil, onde o branco ocupa as posições privilegiadas devido à valorização positiva que é dada à sua brancura. (BENTO, 2002, p.28). E ao negro que está inserido na categoria dos “estigmas tribais de raça, nação e religião que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família” (GOFFMANN, 1988, p.14), está reservada a negatividade atribuída ao seu pertencimento racial, impondo-lhe características de desacreditado, que lhe rouba a humanidade e torna-o indesejável (GOFFMAN, 1988, p.14-15).

No Brasil, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>39</sup>, um trabalhador negro em 2005 recebeu, em média, 53,3% a menos do que recebeu um trabalhador branco; que “(...) quase dois jovens negros em três já desistiram da escola sem ingressar no ensino médio ou se encontram com defasagem crescente nos níveis inferiores e (...) quase dois jovens brancos em três estão no nível adequado, a caminho da conclusão do ensino básico”. (IPEA, 2007).

O racismo, quando pensamos nas relações entre negros e brancos na sociedade brasileira, age como mecanismo ideológico de “dominação e de desqualificação social”<sup>40</sup> da população negra. (CUNHA, 2007 b, p.9). Ou seja, determina à população branca uma posição de privilégio nas relações sociais, já que “(...) teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, independente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito”. (BENTO, 2002, p.28).

Assim, mesmo entendendo que a partir da visão biológica não existem raças e sim a espécie humana, ao mesmo tempo entende-se que há uma construção no imaginário das esferas sociais, de mecanismos com pesos diferentes e que levam em consideração uma hierarquia que classifica racialmente as pessoas, na distribuição de vantagens e desvantagens nas suas relações na sociedade. (BERNARDINO, 2004, p.19). Sendo que na sociedade brasileira, é o grupo negro que está numa situação de desvantagem nessas relações.

(...) O racismo brasileiro se executa principalmente pelas tentativas de tornar estas realidades socialmente invisíveis e desqualificadas, sem evidenciar os determinantes de raça, impondo-se de forma aparentemente silenciosa: para quem não está atento ao cotidiano da sociedade aparenta estar dissimulado. O racismo brasileiro é concreto nas situações históricas impostas aos africanos e aos seus descendentes, fazendo parte de uma constante imposição de dominação econômica, cultural, social e política. Não se restringe apenas a um problema de classe social clássico, da relação entre possuidores de capital e despossuídos. (CUNHA, JR. 2008, p. 3)

Assim, pode-se concluir que a existência nas sociedades desses mecanismos ideológicos racistas, e o Estado a partir destes, pode segregar em suas práticas sociais e políticas os grupos que apresentam características fenotípicas não desejáveis na formação de

---

<sup>39</sup> Para mais informações sobre o quadro das desigualdades raciais no Brasil, consultar Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise, publicação especial do IPEA nº. 13. Disponibilizado no site [www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps\\_13/BPS\\_13\\_completo](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_13/BPS_13_completo).

<sup>40</sup> Conceitos utilizados por Henrique Cunha Jr. (2007a e 2007b), em seus textos: “A População Negra tinha formação profissional na abolição” e “Os negros não se deixaram escravizar”. Textos disponibilizados no Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afrobrasileira Educação e Ações Afirmativas no Brasil, do IPAD Brasil – Instituto de Pesquisa da Afrodescendência e Universidade Tuiuti do Paraná.

sua identidade – como ocorreu na formação do Estado brasileiro – até que se tome consciência destas desigualdades com medidas e com políticas efetivas de combate a essas desigualdades de oportunidades nas relações pessoais entre os diferentes indivíduos.

### **2.1.1. O preconceito e a discriminação racial**

De acordo com D'Adesky (2001) são pessoas comuns, em sua maioria, que fazem parte dos diferentes grupos ou das sociedades e que em suas relações sociais não levam em consideração as produções teóricas científicas na formação da identidade de “nós” e dos “outros”. Mas o imaginário dessas pessoas é alimentado de forma preconceituosa, por ideologias hierarquizadoras, que remetem a uma positividade ou negatividade de um grupo em relação ao outro.

(...) a não-cientificidade da noção de raça não é, de forma alguma, um obstáculo a seu emprego. Ela pode muito bem ser encontrada tanto nas áreas ideológicas e políticas, nos estudos sociológicos e antropológicos, como em seu uso na língua corrente. É que a idéia de raça, minimizada como critério científico pela biologia, mantém-se como categoria de referência e de hierarquização na sociedade contemporânea. Ela remete simbolicamente, fantasmagoricamente, às obscuras forças do instinto, do sexo e do sangue. Ela alimenta as paixões, os preconceitos dos indivíduos, daí estar sujeita às manipulações e ao casuísmo dos discursos ideológicos. (DÁDESKY, 2001, p.13).

Então, o preconceito racial alimentado pela ignorância e falta de conhecimento pode segregar o diferente, o “outro”, aquele não desejável, como no dizer de Baibich (2001, p.21) “o preconceito pode ser considerado primariamente injustificado, por envolver uma generalização incorreta, tratando indivíduos em termos de membros de seu grupo, ao invés de referir-se a eles como indivíduos únicos como realmente o são”.

Assim, em algumas das sociedades contemporâneas, como é o caso da brasileira, a migração de diversos grupos, vindos de diferentes continentes na condição de escravizados ou de trabalhadores livres, traz na formação fenotípica de seu grupo social, características físicas distintas e diversas, que são as determinantes para a mobilidade social dos sujeitos. Essas características podem ser consideradas as ideais ou não, no imaginário da população dessas sociedades, determinando a mobilidade social ou a discriminação que a pessoa está sujeita.

Então de acordo com as sugestões de D'Adesky (2001), as diferentes características físicas, biológicas dos sujeitos, como a cor da pele, textura dos cabelos, formato dos lábios e

nariz, são consideradas na hierarquização dos sujeitos e em suas relações grupais na realidade da sociedade brasileira.

Daí a necessidade, muitas vezes, do emprego do conceito raça para se entender as classificações e hierarquizações sociais, mais especificamente, para que se compreenda como agem o racismo e a discriminação racial, alimentados pelo preconceito nas relações raciais da sociedade brasileira, já que nesta sociedade as características fenotípicas estão vinculadas à mobilidade social de seus sujeitos.

O homem comum (...) não vendo a continuidade genética nem a diversidade genética que torna os geneticistas tão otimistas, continuará a tipificar e a classificar os indivíduos segundo suas características perceptíveis e, mais particularmente, visíveis. A desconstrução científica da raça biológica (...) não faz desaparecer a evidência da raça simbólica, da raça percebida e, invariavelmente, interpretada. Acima de tudo, o imaginário racista alimenta-se das semelhanças e das diferenças fenotípicas da cor da pele até diversas características morfológicas (...) Porque a raça, queira-se ou não, permanece sendo um elemento maior da realidade social, na medida em que emprega, a partir de características físicas visíveis, formas coletivas de diferenciação classificatória e hierárquica que podem engendrar, às vezes, comportamentos discriminatórios individuais ou coletivos. (D'ADESKY, 2001, p.46)<sup>41</sup>.

Acionados os mecanismos ideológicos racistas e preconceituosos, dependendo das características fenotípicas dos sujeitos, serão determinadas suas posições sociais.

Embora estejam alojados em nossas mentes, os preconceitos podem ser considerados prejudiciais para as relações sociais por que eles orientam as nossas ações e podem nos levar à adoção de atitudes de opressão e exclusão dos indivíduos que classificamos como inferiores, feios, menos inteligentes, menos esforçados, incapazes ou simplesmente diferentes. (PRAXEDES, 2005, p.110).

Também pode-se entender que a discriminação racial é a efetivação do racismo, que nas suas relações sociais divide socialmente no Brasil os grupos em negros e brancos, em que um dos grupos está em posição de inferioridade em relação ao outro e, diante das relações raciais desiguais no Brasil, são os negros as vítimas neste cenário racista.

---

<sup>41</sup> Jacques D'Adesky, em seu estudo *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismos e Anti-Racismos no Brasil* utiliza as reflexões de Pierre-André Taguieff sobre o racismo e o anti-racismo, a partir de suas duas obras, *La force du préjugé* e *Les fins de l'antiracisme*. (2001, p.46)

### 2.1.2. A miscigenação e o mito da democracia racial

(...) A sociedade não precisa saber quão negra é uma pessoa ou o são seus ancestrais, basta saber se, em seu contexto relacional, sua aparência a torna passível de ser enquadrada nessa categoria para considerá-la uma vítima potencial de discriminações, diretas ou estruturais.

Nunca se teve notícia de um porteiro de prédio que exigisse um laudo técnico ou um microscópio eletrônico para decidir mandar o sujeito que considerou mais escuro entrar pela entrada de serviço. (Rafael G. Osório)<sup>42</sup>.

Um possível fator de complexidade para se discutir relações raciais no Brasil, é a crença de uma grande parcela da população brasileira – entre negros e brancos – de que vivemos em uma sociedade mestiça, onde não se leva em consideração a cor/raça das pessoas para sua inserção e mobilidade social. É a crença no *mito da democracia racial*:

Criado por elites brancas e laboriosamente inscrito no imaginário social, com a contribuição de eminentes cientistas sociais, o mito da democracia racial que se supõe existir no Brasil foi, provavelmente, um dos mais poderosos mecanismos de dominação ideológica já produzidos no mundo. (GONÇALVES e SILVA, 2002, p.73).

Vários estudiosos contemporâneos têm tratado deste mito que se constitui em uma ilusão de harmonia racial, que tem na miscigenação, a força que alimenta a ideologia de que constituímos todos um único povo: mestiços, descendentes da união entre negros, brancos e indígenas, mas, um único povo, o povo brasileiro, sem conflitos, sem diferenças raciais.

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2004, p.89).

Assim, a ilusão do mito da democracia racial consiste em um dos mais importantes entraves para se pensar nas profundas desigualdades raciais na sociedade brasileira de acesso ao mercado de trabalho, à saúde, à educação, à habitação, à segurança e outros, existentes entre brancos e negros.

---

<sup>42</sup> Citação de Rafael Guerreiro Osório, “O sistema classificatório de cor do IBGE”, Brasília, novembro de 2003, ISSN 1415-4765, Texto n. 996, p.8 Este trabalho é produto das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto BRA/01/013, “Combate ao racismo e superação das desigualdades raciais”, conduzido no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com recursos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Uma versão preliminar foi apresentada na I Jornada de Sociologia do Centro - Oeste, na cidade de Pirenópolis, Goiás, em 8 de agosto de 2003.

A miscigenação age como um elemento operacionalizador e manipulador das consciências negras e brancas, pois é importante para se manter a ideologia criada pela elite dominante de uma única identidade nacional e, evitando, desta forma, quaisquer conflitos entre os diferentes grupos raciais, pela assimilação, reforçando o mito da democracia racial.

Ou seja, [encobrendo] os conflitos raciais [abertos], possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 2004, p. 89).

Apesar desta suposta desconsideração da raça, quando se pensa nas relações sociais, oficialmente é utilizada uma classificação de identificação racial no Brasil, como para os dados coletados nos censos pelo IBGE, na qual é utilizado o quesito “cor ou raça”, (branca, preta, parda e amarela e indígena). Esta classificação racial permite se pensar contraditoriamente que existe uma hierarquia, que diferencia racialmente os sujeitos na sociedade brasileira. (BERNARDINO, 2004, p. 20).

O resultado desta classificação, na prática, é pouco confiável, dado que historicamente a população brasileira tende a identificar-se o mais próximo possível da cor branca criando outras categorias classificatórias<sup>43</sup>. Pois que, neste sentido, a miscigenação vem de encontro aos interesses almejados pela ideologia do branqueamento, que neste processo a raça negra desapareceria, vencendo a mais forte no caso, a raça branca.

Então, dialeticamente pensando, a miscigenação opera na sua forma positiva, quando leva a pensar, a partir do mito da democracia racial, na riqueza da diversidade e pluralidade biológica e cultural do povo brasileiro, porém esta mesma miscigenação contém, em si, a *ideologia do branqueamento*<sup>44</sup>, que da mistura das diferentes raças, o grupo branco subjuga aos demais.

O ideal do branqueamento, que se apresenta por meio da miscigenação com anti-racismo, revela na realidade um racismo profundamente heteróforo em relação ao negro. De fato, ele oculta uma integração distorcida, marcada por um racismo que pressupõe uma concepção evolucionista da caminhada necessária da humanidade em direção ao melhor, isto é, em direção a uma população branca, pelo menos na aparência. (D’ADESKY, 2001, p. 69).

<sup>43</sup> Cinco sistemas de classificação de cor predominam no Brasil: o sistema do IBGE, usado no censo demográfico, com as categorias brancas, pardas, pretas, [indígena] e amarelas; o sistema branco, negro e índio, referente ao mito fundador da civilização brasileira, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE em 1976; o sistema bipolar branco e não-branco, utilizado por grande número de pesquisadores de ciências humanas; o sistema de classificação bipolar branco e negro, proposto pelo Movimento Negro (D’ADESKY, 2001, p.135) (grifo meu).

<sup>44</sup> Ver: MUNANGA (2004); D’ADESKY (2001); BERNARDINO (2004); SKIDMORE (1991).

Neste processo da miscigenação a população negra, excluída dos mecanismos de poder político, econômico e social, é biológica e culturalmente consumida progressivamente pela ideologia do grupo supostamente mais “forte”, no caso a branca, levando-a a negação de sua identidade.

A política e a ideologia do branqueamento exerceram [e exercem] uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. [Que] foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, culturalmente e fisicamente em brancos. (MUNANGA, 2004, p. 102).

Ocorre assim, um processo de assimilação dos valores identitários do grupo dominante, através da ideologia de branqueamento, por uma parcela da população negra brasileira, “visto que busca ser aquilo que supõe que o outro [no caso, o branco] desejaria que ele fosse deixando para tanto de ser o que é” (BAIBICH, 2001, p. 01), o que contribui para que o objetivo da elite, o da unidade nacional, seja gradualmente alcançado. (D’ADESKY, 2001, p.43-44).

No mesmo sentido, Baibich (2001) identifica a *assimilação* como um mecanismo de defesa para fugir, ainda que inconscientemente, do preconceito que lhe ancora a um destino de dor e sofrimento.

(...) indivíduos pertencentes ao grupo que é vítima do preconceito e da perseguição identificam-se com os indivíduos do grupo dominante, assimilando inclusive valores relativos à visão deturpada de seu próprio grupo, passando a manifestar, em diferentes níveis, sentimentos e condutas deste mesmo preconceito. (BAIBICH, 2001, p. 19).

Nota-se que essas ideologias de branqueamento através da miscigenação sobre (e para) a sociedade brasileira articuladas aos interesses políticos e econômicos das elites brancas são utilizadas como estratégias para o silenciamento das injustiças materiais e simbólicas, e imputa seus fracassos ao outro não branco, no caso a própria vítima das injustiças, o negro. (BENTO, 2003, p. 35).

Neste mesmo sentido, Cunha Jr. (2007 b, p.4) aponta que também o silêncio sobre a importância dos africanos e seus descendentes que tem sido negado pela história oficial, funciona como parte dos mecanismos de dominação que mantêm a desigualdade sócio-econômica desta em relação à população branca.

Diante desses pressupostos, admite-se que existe o medo de assumir que o racismo está presente na sociedade brasileira quando são verificadas as desigualdades raciais entre negros e brancos para a sua mobilidade social. Tal medo que atinge o negro, pois também aprendeu que todos são iguais e, ao assumir o racismo, entenderá que não é igual e sentirá

uma dor de perda; o mesmo medo que atinge o branco, pois que ao assumir o racismo, assumirá também que não é igual, que terá que prestar contas pelos ganhos sociais dos quais foi privilegiado pela sua brancura, e também sentirá a dor de perda.

### **2.1.3. Relações raciais no debate das políticas de ações afirmativas**

O tema das Relações Raciais no Brasil, atualmente tem presença constante nos debates dos movimentos sociais negros, sindicais, nas instituições de ensino públicas e privadas, principalmente diante das políticas de ações afirmativas<sup>45</sup>, como por exemplo, a política de reserva de vagas<sup>46</sup> nas universidades públicas, para alunos negros e alunos oriundos de escolas públicas e a Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, no currículo da Rede de Ensino de todos os níveis.

É importante dizer que no Brasil as políticas de ações afirmativas são frutos da resistência e persistência do Movimento Negro organizado brasileiro, no combate permanente contra o racismo e a discriminação racial dos quais sofrem a população negra no Brasil, diante das históricas desigualdades raciais, pois que,

[o]s indivíduos e grupos sociais que estão no poder, com acesso privilegiado aos bens materiais, às manifestações culturais e à educação escolar de qualidade, e que assim garantem o seu conforto narcisista, não concedem gentilmente uma redistribuição dos recursos que concentram para si. (PRAXEDES, 2005, p. 110).

Sendo assim, atualmente o debate sobre ações afirmativas no Brasil toma proporções internacionais, quando em 2001 o governo brasileiro reconhece internacionalmente as desigualdades raciais e apresenta propostas na III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, África do Sul.

---

<sup>45</sup> Ações afirmativas são entendidas como: “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo como objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acessos a bens fundamentais como educação e emprego. (...)” (GOMES e SILVA, 2003, p. 94).

<sup>46</sup> Com base no Projeto de lei 73/99, que foi incorporado ao PL 3627/2004, Universidades Federais reservam vagas para alunos negros e oriundos de escolas públicas. Na semana em que estava sendo produzida a finalização desse trabalho, última semana do mês de maio de 2008, o Projeto estava na Pauta de votações da Câmara de deputados.



(...) Numa palavra, ao invés de conceber políticas públicas das quais todos seriam beneficiários, independentemente da sua raça, cor, sexo, o Estado passa a levar em conta esses fatores na implementação das suas decisões, não para prejudicar quem quer que seja, mas para evitar que a discriminação, de inegável fundo histórico e cultural, finde por perpetuar as iniquidades sociais. (GOMES, 2003, p. 93).

As políticas de ações afirmativas pretendem tratar desigualmente, aqueles que sofrem com as desigualdades que, no caso das políticas com recorte racial, o sujeito é “especificado”<sup>47</sup>, o sujeito é negro. Pois que sujeitos que tiveram seus direitos violados, devem ter uma resposta específica e diferenciada. (PIOVESAN, 2006, p. 39).

(...) para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. (PIOVESAN, 2006, p. 40).

No entanto, essas discussões fazem emergir opiniões divergentes, revelando a sua complexidade principalmente porque existe um recorte racial, sendo que o grupo privilegiado na questão das ações afirmativas é o grupo negro.

Um exemplo desta complexidade está nas diferentes considerações de dois artigos, publicados no dia 19 de Novembro de 2006, no Jornal *O Estado de São Paulo*, em que numa mesma página duas discussões reflexivas, mas antagônicas são publicadas. No artigo de Martins (2006, p. J14), a conclusão que se chega é que ao reivindicarem *privilégios* como as cotas ou reserva de vagas nas universidades públicas, os negros estão agindo com a mesma consciência excludente dos brancos, pois “ele só será livre e emancipado se libertar e emancipar o branco que se apossou não só do seu corpo na escravidão, mas também de sua alma na liberdade que lhe deu”<sup>48</sup>. Já Paixão (2006, p. J14), em seu artigo, denuncia as disparidades existentes entre brancos e negros na educação e no mercado de trabalho e, que “o modelo brasileiro de relações raciais consiste em práticas de congelamento de assimetrias raciais”<sup>49</sup>.

<sup>47</sup> Utilizo este conceito emprestado do Direito: “(...) da concepção liberal da igualdade, o Direito passa a percebê-lo e a tratá-lo em sua especificidade, como ser dotado de características singularizantes (...) do ente, abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérica e abstratamente considerado, mas ao indivíduo “especificado”, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça, etc.” O “indivíduo especificado”, portanto será o alvo dessas novas políticas sociais” (GOMES e SILVA, 2003, p.89).

<sup>48</sup> José de Souza Martins é professor titular de Sociologia da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. In: *O Estado de São Paulo*, pág. J4, caderno ALIÁS, de 19 de Novembro de 2006.

<sup>49</sup> Marcelo Paixão é professor do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: *O Estado de São Paulo*, pág. J4, caderno ALIÁS, de 19 de Novembro de 2006.

Martins (2006, p. J14), em uma única frase, aponta, contraditoriamente, que existe uma consciência excludente dos brancos em relação aos negros e, ao mesmo tempo, culpabiliza os negros por esta situação excludente, ou seja, sugere que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema dos negros e que, portanto, deve ser resolvido por eles, isentando os demais grupos de qualquer responsabilidade.

Neste sentido, Bento (2002) nos indica que existe a *exclusão moral*, que é o distanciamento e o descompromisso com que se tratam os grupos excluídos que são desvalorizados como seres humanos e postos à margem dos limites que regem as regras e valores morais da sociedade, ou seja, há “(...) por um lado, a estigmatização de um grupo como perdedor, e a omissão diante da violência que o atinge; por outro lado, um silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficiam, concreta ou simbolicamente”. (BENTO, 2002, p. 30).

Paixão (2006, p. J14.) fornece dados concretos e oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) da Pesquisa Mensal de Emprego (PME), do período de 2002-2006, que apontam as diferenças raciais no mercado de trabalho nas seis principais regiões metropolitanas brasileiras, mostrando que o rendimento médio do trabalho dos negros (R\$ 660,45) representa a metade do rendimento médio dos brancos (R\$ 1.292,19), indicando que as desigualdades na sociedade brasileira para além de ser uma questão de diferenças de classes, elas são racializadas.

Os dados de indicadores sociais são concretos, oficiais e “são categóricos no sentido de apontar a relevância da raça no processo de distribuição de vantagens e desvantagens para negros e brancos (...)” (BERNARDINO, 2004, p. 25), porém muitas vezes não existe um compromisso da sociedade em assumir como sendo resultado das práticas discriminatórias ou do racismo que agem nas entranhas da nossa sociedade e que devem ser combatidos por todos e, são sim, assumidos como o resultado das disparidades econômicas, como resultado das desigualdades de classes.

Quanto a este descompromisso, Frenette (2000, p. 83) nos lembra que logo após a Segunda Guerra Mundial, quando foram enviados à Alemanha alguns repórteres estrangeiros para verificar como se deu a participação do povo alemão para a eficácia das ações de extermínio do governo totalitário de Hitler, qual foi a surpresa, não encontraram nenhuma pessoa que assumisse ser nazista, o povo negava a sua responsabilidade de participação no genocídio de quase seis milhões de judeus.

E no Brasil, este processo repete-se quando verificamos a maneira descompromissada de como se lida com o racismo e discriminação racial responsabilizando suas vítimas e isentando os que se beneficiam desta situação.

Ao fazer vista grossa para o racismo, e ao formular mirabolantes explicações pseudo-sociológicas para acobertar a crueza do preconceito racial, a sociedade brasileira está apenas retardando o reconhecimento de uma verdade inquestionável: a existência de muitos milhões de brasileiros brancos que detestam os negros, e que preferem ver um negro morto a casado com alguma de suas filhas, ou fazendo parte, de qualquer outra maneira legítima, da brancura de suas famílias. (FRENETTE, 2000, p. 85)

Assim, as políticas de ações afirmativas que visam combater as desigualdades existentes e acumuladas durante anos resultantes do preconceito, seja este de gênero, de classe e de raça, quanto ao acesso a mecanismos que permitem uma igualdade de oportunidades e de mobilidade social, atualmente no Brasil, podem indicar uma disputa entre a manutenção de privilégios que estão nas mãos de uns brancos e a luta por conquistas de uma maior mobilidade social por outros, os negros.

Entende-se que por mais que os debates em torno das políticas de ações afirmativas tragam o conflito entre as opiniões favoráveis e contrárias, essas discussões trazem, no mínimo em seu âmago, reflexões sobre as desiguais oportunidades de mobilidade social entre negros e brancos na sociedade brasileira.

## **2.2. Escola e a Docência feminina: espaço profissional de mulheres negras e brancas**

Pensando a Escola e suas diferenças, mostra-se também necessário apresentar uma reflexão de como se dão as relações de gênero, inclusive com recorte racial, dentro dos estabelecimentos de ensino da Rede Pública de Educação da sociedade brasileira. Nesse sentido, será preciso indicar algumas características da organização política, social e curricular dos estabelecimentos de ensino do Sistema de Educação do Brasil, a partir das relações de gênero e relações raciais dentro do seu ambiente escolar.

Sobre a presença da mulher no início das primeiras escolas do Sistema de Educação do Brasil, o trabalho de Louro (1997) é importante nessa contextualização. A autora mostra a organização política do Sistema de Educação do Brasil, a partir da Proclamação da República, no final do século XIX; e a importância da educação e do estabelecimento das primeiras

escolas no processo de modernização de um país escravocrata e predominantemente rural, onde a política estava nas mãos dos latifundiários e coronéis. (LOURO, 1997, p. 444).

Com a necessidade do estabelecimento de escolas e a formação de docentes a partir da demanda, surgem os debates, as polêmicas, as resistências, as críticas e outros fatores que influenciaram no processo, que liga a função de docente à mulher.

Há evidências da tentativa de subordinação à visão de inferioridade em relação ao homem a que a mulher estava sujeita no universo vigente da sociedade, através dos discursos sexistas do período, que determinavam seu lugar.

Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças e, outros que legitimavam esta feminilização da educação, pois o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. (LOURO, 1997, p. 450).

Apesar das forças contrárias à sua profissionalização como docente, as mulheres se tornariam a população majoritária nas escolas, independentemente se através de conquista ou devido às necessidades e exigências das transformações sociais e econômicas do período.

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. (LOURO, 1997, p. 449).

Na mesma linha e com um enfoque racial, Müller (2003), nos aponta que no século XIX, desde a primeira turma da Escola Normal no Rio de Janeiro, as mulheres formaram o maior contingente dentre todos os alunos. E que através da análise de fotos de festividades escolares do período, a autora nos indica que as mulheres negras faziam parte deste contingente.

(...) Ainda que houvesse várias transformações adequações e re-adequações dos quadros do magistério público municipal desde o final do Império até os últimos anos da década de vinte, essas não retiravam o caráter “popular”, no sentido de estar o magistério público aberto a mulheres de poucos recursos, negras ou não. ( p. 74).

A justificativa para que as mulheres negras ingressassem na Escola Normal, durante o século XIX, era devido à característica profissionalizante da escola e aberta a pessoas de camadas pobres, de poucos recursos. Entretanto, a Escola neste período sujeita à ideologia de

branqueamento da elite dominante, passará também por um processo de branqueamento de sua população escolar, tanto de discentes como docentes. (MULLER, 2003).

Assim, numa sociedade patriarcal as relações sociais raciais, de gênero e de idade são normatizadas e hierarquizadas a partir da visão do homem branco. (PIZA, 1998, p. 67). A Escola, neste contexto, pode ser vista como que formada também a partir dessas relações hierarquizadas entre negros e brancos, entre ricos e pobres.

No dizer de Oliveira (2006), quando se pensa o magistério atualmente, pode-se indicar que as relações continuam hierarquizadas. Diante de todo um processo histórico, desde a formação das primeiras escolas, até os dias atuais, o magistério é uma profissão feminilizada (80%), entretanto, ainda continua sendo uma profissão predominantemente feminina e branca, sendo que para as mulheres negras – minoria nos espaços escolares – são reservados os espaços de posições subalternas.

A autora aponta que à medida que as condições de trabalho melhoram através melhores salários e elevação do nível de ensino, o magistério vai se masculinizando e embranquecendo, chegando ao mínimo de 2,3% de mulheres para 13,1% para homens e de 3% de negros e mestiços e de 5% de docentes brancos no ensino superior. (OLIVEIRA, 2006, p. 147).

Desta forma, até o presente momento, pode-se entender que as estruturas da nossa sociedade quando pensamos o magistério, continuam sendo hierarquizadas, com os homens brancos ocupando as melhores posições e às mulheres negras são reservados os espaços de menor mobilidade social.

### CAPÍTULO 3 - AS ANÁLISES: ENTRE OS “BASTIDORES<sup>50</sup>” E AS PRÁTICAS DE COMBATE AO RACISMO

Neste capítulo a intenção é apresentar os resultados obtidos durante o desenvolvimento desta pesquisa, a partir de informações colhidas mediante os questionários e entrevistas realizadas com professoras negras, sendo que o objetivo principal deste trabalho de pesquisa é o de investigar se existe uma relação entre o preconceito e a discriminação racial vividos por parte das professoras negras no decurso de suas vidas com o exercício de uma didática de combate ao racismo em suas práxis pedagógica.

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa são professoras negras que atuam em escolas públicas da Rede Paranaense de Educação, nos níveis de ensino fundamental e médio, no município de Curitiba, localizadas no bairro do Boqueirão. Entende-se, nessa pesquisa, que a Escola Pública, constitui um espaço público de estabelecimento de relações entre diferentes sujeitos, originários de diferentes construções sociais, cujos conhecimentos se mesclam, permeados pela liberdade que é de direito num Estado que se diz democrático. Esta mesma liberdade propiciou o desenvolvimento desse trabalho.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, especialmente mediante as entrevistas, outros fenômenos foram surgindo e impondo sua importância para as análises, pois que se mostraram parte do contexto das relações dessas professoras, entendendo que o “objeto” dessa pesquisa são sujeitos, que interagem com outros sujeitos em seus diversos “mundos”.

Segundo Bourdieu (1997), a entrevista é uma prática de pesquisa que pode mostrar os fundamentos reais do que se exprime, (...) só podem chegar à consciência, quer dizer, ao discurso explícito, ao preço de um trabalho que vise revelar as coisas enterradas nas pessoas que as vivem e que ao mesmo tempo não as conhecem e, num outro sentido, conhecem-nas melhor do que ninguém. (BOURDIEU, 1997, p.708).

Estes dados, cuja classificação poderia ser de considerá-los como sendo secundários, visto que não constituíam o foco principal dessa pesquisa, tornaram-se, entretanto, deveras importantes para as análises, e não poderia ser diferente, pois que dizem respeito à vida dos sujeitos, suas lembranças da infância, suas experiências com outros sujeitos, na família, no

---

<sup>50</sup> Bastidores, aqui são entendidos como os momentos de intervalos, entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa e as conversas com outros sujeitos nos cenários das escolas. Os ditos bastidores, e as informações deles decorrentes, não faziam parte do foco principal de pesquisa e, sequer, tinham sido previstos como objetos de análises. Entretanto, na dialética do real, impuseram-se par e passo com os dados obtidos mediante os questionários e as entrevistas como fonte, ainda que secundária, para as formulações teóricas.

trabalho fazendo parte do seu cotidiano. Como já apontado anteriormente, o fato de a pesquisadora reconhecer-se como uma igual em muitas situações vivenciadas pelos sujeitos de sua pesquisa, possuindo, como também no dizer de Baibich<sup>51</sup> (2001) ao estudar sua própria etnia e referindo-se a Freud “uma mesma arquitetura anímica”, concedeu-lhe instrumentos mais apurados de compreensão da fala de seus sujeitos-objeto. Concordando com Demo (1998):

Na realidade social há no fundo coincidência entre sujeito e objeto, já que o sujeito faz parte da realidade que estuda. Assim, não há como estudar de fora, como se fosse possível sair da própria pele para ver-se de fora. (DEMO, 1998, p.28)

Assim, reafirmando-se o que já foi apontado na introdução deste trabalho, não há aqui nenhuma pretensão em propor uma nova teoria sobre as relações raciais e a educação no Brasil, mesmo porque não há aqui o entendimento de que possa existir uma teoria que dê conta de explicar a complexidade do real, nem, tampouco, há a pretensão de empreender uma análise neutra, haja vista a relação visceral da pesquisadora com o tema. Assim, sublinha-se ainda uma vez mais que é de suas experiências vivenciadas que surge o problema desta pesquisa, pois que nada temos a perguntar do que não sabemos. (DEMO, 1995, p. 32).

Pesquisas dessa natureza, que adentram as feridas identitárias de sujeitos vitimados pelo preconceito e pela discriminação de toda ordem, requerem do pesquisador o respeito daquele que adentra um templo e que, mesmo não compartilhando da fé ali professada, assume a atitude empática da máxima consideração. (BAIBICH-FARIA 2008, orientação não publicada, Seminário de Dissertação, 2008).

Dentre os sujeitos da pesquisa, observa-se a presença de feridas identitárias, tanto mediante as falas daquelas que explicitaram seus sentimentos e sua dor e que talvez estivessem escondidos até mesmo de si mesmas e foram expostos, quanto mediante o silêncio daquelas que, a despeito do não dito, ou do dito nas entrelinhas, parecem ter se mantido protegidas da exposição à dor; mostrando-as exatamente pela atitude de não poder/desejar mostrar. (BAIBICH-FARIA e LOPES, 2008, encontro de orientação, Seminário de Dissertação, não publicado).

Neste sentido, Pollak (1998) sugere que o silêncio pode ser uma imposição a si, de não se querer mostrar como vítima de uma situação que pode ter sido muito traumatizante. O Autor (1989, p. 6) propõe que: “Em lugar de se arriscar a um mal-entendido sobre uma questão tão grave, ou até mesmo de reforçar a consciência tranqüila e a propensão ao esquecimento dos antigos [e presentes] carrascos, não seria melhor se abster de falar?”.

---

<sup>51</sup> Para fins de esclarecimento cabe ressaltar que a Professora Doutora Tânia Maria Baibich-Faria, orientadora dessa pesquisa, até 2004 assinava-se como Tânia Maria Baibich.

Assim, a pretensão deste trabalho é a de descrever e interpretar essas falas, não de forma reducionista, limitando-as a um simples instrumento para teorização e obtenção de um título acadêmico, mas com todo o respeito que merecem. Entende-se que essas falas inscritas num corpo negro têm uma história distinta e uma representação social, também distinta, ambas construídas historicamente em nossa sociedade desigual que estigmatiza.

E, neste sentido, considerando como BOSI, que “a pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa” (2006, p.38), pois que ao mesmo tempo em que a pesquisadora se afasta dos sujeitos para a interpretação de suas falas, sente-se inteiramente envolvida nelas, visto que também está inscrita nessa história. Assim, a pesquisa é elaborada, pelo olhar de igual que tenta sair de si para poder avaliar as falas de uma perspectiva outra, no intuito de teorizar acerca dos fenômenos ali descritos.

### **3.1. Os “Bastidores”**

Trata-se de algumas situações que aconteceram nos “bastidores” do cotidiano dos estabelecimentos escolares, qual sejam em situações presenciadas pela pesquisadora em momentos de conversas antes e durante o contato com as professoras negras sujeitos da pesquisa, bem como nos momentos de espera na sala dos professores, ou nos momentos necessários para a confirmação das informações obtidas nas respostas dos questionários dirigidos às direções das escolas.

Momentos esses que indicaram o constrangimento quando pronunciada a palavra “negro/a”, mostrando que ainda essa expressão causa um espanto, um incômodo, como se ao pronunciar esta palavra, está-se criando problemas onde não existem.

Talvez a expressão “negro/a” traga o incômodo de se pensar na escravidão que durou três séculos no Brasil e subjugou milhares de seres humanos à condição de escravizados, remetendo a um passado que se quer esquecido. Assumir algo ou alguém como realmente é parece ferir o discurso “politicamente correto” que diz que somos “todos iguais” nesta “democracia racial”, que é o Brasil.

Como, nas palavras de Adorno (2000, p.125): “O perigo de que tudo aconteça de novo [ou permaneça igual] está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados [ou as verdadeiras causas]”.



Ao ser pronunciada a palavra “negro/a”, nos impõe que pensemos em racismo, em discriminação racial, em preconceito racial, questões que indicam tratamentos desiguais para negros e brancos, que não é a tônica do “politicamente correto”, que também está presente nas escolas. Assim, o preocupante é que, ao não se assumir essas questões como reais não se apontam possíveis soluções para as mesmas.

Assim, através da perpetuação do “mito de democracia racial”, a Escola que poderia constituir espaço privilegiado para a transformação assume papel reacionário de mantenedora do *status quo*, no caso específico de preservação do preconceito e da discriminação. (BAIBICH-FARIA 2008, conversa informal).

Ou, como no dizer de Gomes,

A escola, enquanto instituição responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (2003, p. 77).

Alguns dos acontecimentos ocorridos durante a realização da pesquisa, seja ainda na fase de identificação dos possíveis sujeitos, como na de aplicação dos questionários ou realização das entrevistas, são profundamente esclarecedores da dinâmica do racismo no ambiente escolar e das várias formas de tratamento que recebe por parte dos protagonistas deste cotidiano, tanto aqueles que intencionalmente ou não, conscientemente ou não, os reforçam e reproduzem, quanto àqueles que visam combatê-lo, ou mesmo quanto aos que, ainda que com intenção de combate, são inócuos. Os fenômenos observados, abaixo descritos, são os seguintes: (i) enegrecimento profilático; (ii) cegueira para negritude alheia e (iii) concessão do “título de portadora de pé na senzala”.

#### **(i) Enegrecimento profilático<sup>52</sup>**

Em duas escolas as responsáveis pelas respostas dos questionários alegaram que houve um equívoco na interpretação das perguntas dos questionários, pois que se enganaram ao identificar em seus estabelecimentos a existência no QPM de professoras negras, mas que em

---

<sup>52</sup> No que tange à percepção da existência ou não de professoras negras nas escolas pesquisadas foi possível observar um fenômeno que aqui recebe a alcunha de enegrecimento profilático e que se manifestou pela indicação da existência de um número significativo de professoras negras nas escolas que, quando procuradas pela pesquisadora, para surpresa desta, eram, na realidade, brancas. Dito fenômeno poderia indicar uma intenção, consciente ou não, do dirigente, de previamente a qualquer pesquisa ou diagnóstico, vacinar a sua Escola como destituída de conflitos de ordem racial ou, dito de outra forma, de conferir-lhe um ISO 9000 de democracia racial. (BAIBICH-FARIA e LOPES, 2008).

suas escolas “não tem nenhuma professora negra” (sic). Foi esta a resposta dada pessoalmente à pesquisadora pelas duas direções, no momento de confirmação dos dados.

Sendo que em uma das escolas a direção chegou a apontar em resposta ao questionário, a existência de dezoito professoras negras em seu quadro, mas, posteriormente durante a conversa com a pesquisadora (que permaneceu durante algum tempo na escola e realmente não havia identificado nenhuma professora como sendo negra) disse: “*acho que me enganei, identifiquei todas (as dezoito) como negras, pois elas não têm a pele bem branca, entendi como pardas, mas aqui não têm professoras negras*”. Em outra escola foram duas as professoras identificadas como negras erroneamente, ou “por engano” (sic), conforme explicação verbal da direção.

O que chama a atenção para este fato é procurar entender o que levou as responsáveis a enegrecer professoras que possivelmente nunca seriam consideradas como tal, em nossa sociedade. O que leva a uma pessoa que ocupe cargo de direção/coordenação, perante uma pesquisadora negra da Universidade, a identificar como negras professoras que não tenham traços fenotípicos, tais como cor da pele, cabelo, lábios que possam lhe remeter a uma ascendência africana, ou seja, que possam identificá-las como negras? A intenção teria sido a de mostrar a escola, como um local racialmente democrático? Para quem e por quê? Ou a intenção seria a de disfarçar possíveis situações sobre as relações raciais no interior da escola, como racismo e discriminação racial?

Houve alguns casos, nos quais a preocupação de algumas Direções era adiantar, ou seja, contar antes das entrevistas para a pesquisadora alguns dos supostos conflitos de racismo e/ou de opiniões divergentes sobre as relações raciais, no interior das escolas, entre a direção e professores/as brancos/as e professores/as negros/as, como se a preparassem, ou vacinassem-na contra qualquer diagnóstico negativo sobre a Escola.

Diante destas situações, é possível inferir a existência de tentativas de negação de alguns conflitos raciais dentro do ambiente escolar, e reforçar o discurso de que “somos todos iguais” como se fosse comum em nossa sociedade identificar branco como negro e vice-versa. Desta forma, parece ocorrer um alívio de consciência na medida em que “na generalização, o individual, o particular, não tem importância e nem qualidades” (ADORNO, 2000, p. 122), anulando assim, possíveis formas de resistência ao discurso dominante de que “somos todos iguais”.

Da mesma forma, também tratando desta não identificação da diferença. Piza (2002) nos aponta o seguinte:

(...) no contexto de uma identidade em que “outro” só pode ser o semelhante, o discurso da “igualdade na diferença” não pode ser compreendido, pois o diferente não existe como “outro”. O diferente nem se quer existe, já que eu não existo enquanto alguém também nomeado em termos de diferença. A posição não nomeada pode excluir a possibilidade de alguém reconhecer-se e reconhecer o outro (...). (PIZA, 2002, p.87).

Ou seja, para se apontar o “outro” como diferente, tem se que admitir que o “eu” também é diferente, diante das relações que se supõe sejam iguais.

Nas situações relativas ao “engano” em identificar professoras “não negras”, como sendo “negras” pode-se entender também um possível medo, ou seja, o medo de sofrer algum tipo de represália por parte das professoras supostamente “negras”. Poderiam sentir-se constrangidas diante dessa identificação (já que, em nossa sociedade, as pessoas tendem a se identificar o mais próximo da cor branca, devido à pressão da ideologia do branqueamento, afastando-as da espontaneidade de auto-identificação com o grupo racial negro), considerando que para este estão reservados estereótipos de valores negativos.

**(ii) Cegueira para negritude alheia: “Eu sou negra, mas outros (negros/as) eu não conheço!”**

No terceiro momento da pesquisa, apresentadas à pesquisadora e conscientes da intenção da pesquisa, estas professoras identificadas como negras pela heteroatribuição concordaram ou não em responder o questionário (anexo 3) e a entrevista.

Ao todo foram identificadas pela heteroatribuição, 33 (trinta e três) professoras negras (tabela 6). Dentre elas, 18 (dezoito) responderam ao questionário auto-identificando-se então como negras e/ou afrodescendentes, ou ainda de acordo com as categorias de classificação do IBGE como pretas e pardas.<sup>53</sup>

Nesta fase do processo, outro comportamento chamou a atenção da pesquisadora. Quando a direção apontou a existência de mais de uma professora negra em uma mesma escola, e ambas em seguida se auto-identificavam como tal, ainda assim, não identificaram a colega como negra. Por exemplo, uma das perguntas pedia a informação de quantos professores/as negros/as trabalham na escola, e a resposta dada pelas professoras negras foi “nenhum/a”, sendo que a direção indicou mais de uma pessoa e realmente foi verificado, pela pesquisadora, que existia mais de uma professora negra ou professor negro, na escola.

---

<sup>53</sup> As 15 (quinze) professoras, que foram identificadas como negras pela heteroatribuição, ou seja, que as direções às identificaram como negras, não responderam aos questionários e entrevistas, pois não foram encontradas nas escolas, por vários motivos: mudanças de escolas, mudanças horários, atestados médicos.

Nestas situações, de não identificação de outras professoras negras, por também professoras negras, pode-se entender que assumir-se negro/a é carregar consigo o peso de estar sempre em conflito com o discurso de que “somos todos iguais”, que na maioria das vezes prevalece nas relações de uma sociedade que se denomina uma “democracia racial”.

Assim, muitas vezes supõem ser uma escolha individual, não se permitindo o direito de identificar “outros” como negros. Pois que, assumir-se negro/a é assumir uma posição política, diante de uma determinada sociedade. É sentir-se sozinho em muitos momentos da vida, acompanhado de sentimentos e sensações que somente você pode sentir, como um fantasma que somente você vê. É como no dizer de Baibich (2001) sentir-se ancorado a um destino de dor e sofrimento dada sua condição de pertença. Ou, segundo Costa (1983, p. 6): “A identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo. A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer ou desprazer que o corpo obriga-lhe a sentir e pensar”.

Então, quanto se está numa sociedade que nega a existência de qualquer diferenciação entre seus sujeitos negros e brancos, e lhe dá a opção ilusória de acreditar viver numa harmonia racial, e que a história de um passado escravocrata não faz mais “nenhuma diferença”, supõe que a auto-identificação com o grupo racial negro muitas vezes seja uma “escolha”.

### **(iii) Concessão do “título de portadora de pé-na-senzala”**

Outro fenômeno de bastidor, mas não menos indiciário da existência do preconceito e que merece destaque manifestou-se em alguns momentos, durante o processo da pesquisa, quando foi possível presenciar situações de constrangimento das professoras negras envolvidas na pesquisa, principalmente pelo fato de terem sido identificadas como negras e abordadas para que respondessem à entrevista em presença de outros, seja na sala dos professores ou mesmo em companhia de outras pessoas.

Num desses momentos, ao apresentar uma professora negra à pesquisadora, a direção disse: “*Olha aí, ela não tem o pé na senzala?*”, para reforçar que realmente ela não estava errada em identificá-la como negra, pois que o passado escravocrata da sociedade brasileira, que aparentemente é esquecido, foi lembrado, pois que se faz presente no corpo (FONSECA, 2005, p.69) da professora identificada como negra.

Durante a entrevista, uma das professoras negras comentou sobre sua conversa com outros professores, a respeito dessa pesquisa: “*Quando eles viram os questionários, criticaram as cotas raciais da UFPR*”, e continua, “*então respondi que mais vale uma negra*

*no mestrado, do que uma branca burra*". Com esta resposta que foi dada diante da indignação de alguns professores, pelo fato da pesquisa ser direcionada somente às professoras negras, e diante das críticas negativas às políticas de reserva de vagas para negros da UFPR, ela obteve a seguinte resposta: *"eles [os negros] é que são racistas, pois se têm vagas só pra eles, é uma discriminação, não é?"*.

Diante deste conflito de idéias, pode-se sugerir, mais uma vez, que o discurso de que "somos todos iguais" foi ameaçado dentro do espaço escolar. Não foi questionado, ou problematizado o motivo dessas ações serem direcionadas somente aos negros. E, ao contrário, foi apontada somente ao grupo racial negro, a culpabilização dessas ações em que seriam os únicos beneficiários, neste momento. Desta forma, culpabilizar somente o negro significa "evitar focalizar o branco [que] é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio (...)". (BENTO, 2002, p. 27).

Outro dado que merece menção é o de que 02 (duas) das professoras que foram identificadas como negras, mesmo quando se classificaram como pardas, de acordo com as categorias do IBGE, não se auto-identificaram como negras e se recusaram a responder o questionário e a entrevista.

Nestes casos foi observado que o "enegrecimento" ou o fato de "tornar negras" as professoras por parte do/a dirigente, se deu por possíveis problemas pessoais e/ou de hierarquia profissional entre as professoras e a direção. Em um dos casos a professora indicada pela direção como negra identificou-se como indígena e não negra, já a vice-diretora de uma escola, que foi identificada pela pesquisadora como negra, não foi mencionada pela direção da escola. Na outra situação, a direção disse: *"Ela lhe atendeu? Essa professora é um pouco difícil!"*, sugerindo que existiam problemas na relação profissional e/ou pessoal entre a direção e a professora.

Como já foi mencionado antes, este relato vem no sentido de indicar situações em se pode verificar um possível constrangimento dos sujeitos diante da necessidade de se apontar quem são as pessoas consideradas negras, que fazem parte de seu círculo de relações, no interior do espaço escolar, ou o incômodo ainda presente diante da expressão "negro/a".

Tais situações parecem corroborar a tese de que por mais que ainda persista o discurso de que vivemos em uma sociedade que não leva em consideração o pertencimento racial das pessoas, essa suposição não é verdadeira, pois, como aponta Baibich (2002):

A escola, mesmo a que se pretende voltada à convivência entre os diferentes, enfrenta, além dos inimigos já conhecidos, a grande e aparentemente intransponível barreira da negação que, deliberadamente ou não, promove a manutenção do estado de preconceito bem como da geração de indivíduos preconceituosos. (BAIBICH, 2002, p.127).

Assim, tanto o não assumir a própria negritude, quanto o enegrecer profilaticamente o outro, ou cegar-se para a cor preta, são sintomas que denunciam a existência do racismo vivo no espaço da escola. O fato de, conscientemente ou não buscar mimetizar-se em branco, ou de, como branco, assumir uma atitude “politicamente correta” de não “acusar” a negritude do outro, são causa e causadores do preconceito e da manutenção da discriminação. (BAIBICH-FARIA e LOPES, 2008).

Também neste sentido, Cavalleiro (2005) nos diz que o silêncio sobre as relações raciais, que persiste em nossa sociedade é o mesmo que insiste em permanecer e alimentar o preconceito e a discriminação nos espaços escolares. Então, o silêncio não traz mudanças, nem transformações no sentido de uma escola efetivamente equânime quanto à diversidade.

Entretanto, mesmo diante da possibilidade de permanecer em silêncio, as professoras negras se prontificaram em responder às perguntas a elas dirigidas e relataram, conceituaram e deram suas opiniões acerca de suas vivências e experiências com a discriminação racial e com preconceito racial, seja na escola ou em outros momentos de suas vidas.

### **3.2. Professoras negras e discriminação racial na escola: “o avesso do avesso do avesso”**

Para a análise dos dados coletados, a partir dos questionários e das entrevistas, as professoras negras foram divididas em dois grupos distintos: (i) as que referem ter sido vítimas de algum tipo de discriminação na escola, e (ii) as que dizem nunca terem sofrido discriminação devido ao seu pertencimento racial. Para efeitos de análise nessa pesquisa, partindo da literatura sobre o tema, já referida em vários momentos do trabalho e tomando como pressuposto que, conforme alerta do relatório sobre a situação dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), no Brasil há a existência do racismo e uma

“generalizada e profunda discriminação contra afro-brasileiros<sup>54</sup>”, entende-se que esta conduta, por si só, é merecedora de questionamento.

Das 18 (dezoito) professoras que responderam a pergunta relativa ao fato de terem ou não sofrido algum tipo de discriminação na Escola, 11 (onze) responderam que: “Não, nunca sofri”, e 07 (sete) professoras afirmaram que já tinham sofrido devido ao seu pertencimento racial.

Nos casos afirmativos, as professoras negras assinalaram até cinco das opções previstas no questionário para indicarem as mais comuns procedências da discriminação: a) *Pelos(as) colegas professores(as)*; b) *Pela supervisão, orientação ou direção*; c) *Pelos(as) funcionários(as)*; d) *Pelos(as) alunos(as)*; e) *Pelos(as) pais e mães dos(as) alunos(as)*; e f) *Outro. Qual?*

As, respostas, referentes à origem da discriminação sofrida pelas professoras negras são assim distribuídas:

Tabela 2 - Respostas, referentes à origem da discriminação sofrida pelas professoras negras.

Professoras que responderam à pergunta 5 do questionário 2.	07	(100%)
<b>Origem</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
Pelos (as) colegas professores (as)).	04	57
Pela supervisão, orientação ou direção.	06	85,71
Pelos (as) funcionários (as)	0	0
Pelos (as) alunos (as)	01	14,28
Pelos (as) pais e mães dos (as) alunos (as)	03	42,85
Outros	0	0

Os funcionários das escolas são os únicos que não foram indicados pelas professoras negras como sujeitos que originam a discriminação no contexto escolar. Este dado pode indicar que devido ao fato de se sentirem mais iguais às professoras negras, na hierarquia de poder da estrutura escolar, não exerçam nenhum poder discriminatório sobre elas.

Já a equipe pedagógica (supervisão e orientação) e a direção de onde se supõe deveriam se originar as orientações de condutas e ações que visam a integração e a promoção da igualdade entre todos no contexto da escola, foram apontados por 06 (seis) professoras negras como a fonte maior da discriminação sofrida pelas mesmas no contexto escolar.

Na seqüência, essa demonstração de discriminação contra as professoras negras vem dos seus colegas professores, citados por 04 (quatro) das professoras, seguidos pelos pais e

<sup>54</sup> Matéria publicada na Gazeta do Povo, de 27 de fevereiro de 2008, p.15, “Brasil é corrupto, violento e racista, diz relatório da ONU”, que traz informações sobre a situação dos direitos humanos no Brasil, destacando problemas quanto à corrupção, desigualdade social, racismo, tortura e impunidade no país.

mães dos alunos, que contam 03 (três) das indicações das professoras e, por último, estão os alunos como agentes da discriminação, que foram mencionados por 01(uma) dessas professoras negras.

Importante analisar o fato de que 11 (onze) professoras não admitiram qualquer tipo de sofrimento relativo à discriminação racial. Este número, considerando que a pobreza no Brasil tem cor e que os estudos científicos todos indicam a realidade da existência da discriminação e do preconceito racial, pode ser entendido tanto como uma forma de negação ou de aceitação da “naturalidade do fenômeno”, ou ainda de medo de assumir publicamente a condição de vitimada. De toda forma, ainda que não consciente ou não intencional, constitui uma maneira de preservação e reprodução do mito da democracia racial, cuja consequência é extremamente danosa. (BAIBICH-FARIA, Seminário de Dissertação, 2008).

### **3.3. Professoras negras e a docência: Sobre o mito do sacerdócio e sobre a “profissão possível”**

Este item da pesquisa visava compreender as razões elencadas pelas professoras como motivadoras de sua escolha profissional, bem como o modo como elas se vêem na profissão de professoras da rede paranaense de educação, dos níveis de ensino fundamental e médio, da região de Curitiba, localizadas no bairro do Boqueirão.

As análises nos mostram que independente do reconhecimento ou não de sofrimento de discriminação, essas professoras negras são próximas quanto às suas respostas.

Diante da pergunta, “*Por que você é professora?*”, algumas professoras negras mostram um comprometimento com a escolha da profissão, justificado a partir de como se dá seu relacionamento com seus alunos:

“A princípio comecei a dar aula, quando parei de fazer teatro nas escolas, mudei de lado, estabilidade. Hoje aprendi a gostar da profissão, é dolorosa muitas vezes, mas quando a gente vê os olhos de alguns alunos brilhando, a gente vê que vale a pena ensinar, passar, trocar experiências, pois acredito que ensinar é isso”. (Professora A, reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

“No momento atuo como pedagoga (minha área atual), no entanto fui professora por muitos anos e escolhi a profissão devido à relevância da função social, sendo a meta sempre o outro e respectiva qualidade de vida e exercício da cidadania”. (Professora G, não reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).



Pode-se pensar que permanece no imaginário dessas professoras a respeito de sua profissão, próximo do imaginário do grupo dominante, quanto à justificativa, para que as mulheres fossem aceitas nas escolas, quando do surgimento das primeiras escolas no Brasil, durante o final do século XIX:

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vista como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação”. (LOURO, 2001, p. 450).

Suas respostas indicam uma preocupação maior com os alunos, o “outro”, do que com a sua própria vida profissional, pois demonstram que a profissão de professora é um “sacerdócio”<sup>55</sup>, ou seja, sua profissão está vinculada à responsabilidade com “outro”, em proporcionar uma vida melhor para o “outro”, para melhor conviver em sociedade, independente de suas necessidades, dores e frustra es.

Outra importante informa o quanto à escolha da profissão está relacionada à situa o financeira:

“Sou professora por uma questão financeira. Meu sonho era ser médica. Tentei vestibular para enfermagem, na UFPR, obviamente não obtive êxito. No ano seguinte fiz cursinho e tentei um dos cursos mais barato da PUC. Tinha a op o por pedagogia e Letras. Optei por Letras por ter mais mercado de trabalho”. (Professora C, reconhece sofrimento de discrimina o na escola) (grifo meu).

“Porque gosto do que escolhi e minha mãe disse que seria mais fácil conseguir emprego, e segui seu conselho e não me arrependo”. (Professora F, reconhece sofrimento de discrimina o na escola) (grifo meu).

As suas respostas indicam que a escolha se deu diante das possibilidades ou necessidades financeiras de suas famílias, já que uma aponta que seu “sonho” era ser médica, entretanto suas possibilidades financeiras lhe possibilitaram cursar o curso mais barato de uma universidade particular; no outro exemplo, pode se entender que a professora   de uma família que entende que a profissão de professora é mais acessível para mulheres de famílias pobres, em que o trabalho   a fonte de sobrevivência, sendo também uma determinante para a escolha profissional.

---

<sup>55</sup> O “sacerdócio”, aqui é entendido como uma ordem “divina”, como algumas vezes escuta-se na sala dos professores, em determinadas escolas: “ser professor é uma “vontade de Deus”, não adianta pensar são em crescimento profissional, em dinheiro, temos que pensar no próximo, nos nossos alunos, que são o futuro desta sociedade”. Relacionado a alguns versículos bíblicos, que dão sentido e significado ao sacerdócio. Ver Marcos 3: 13-15, Mateus 7:21-23.

Desde a sua criação, em 1880 até 1916, a Escola Normal teve algumas características que a faziam ser uma escola profissionalizante, aberta a pessoas de poucos recursos e/ou a professores já em exercício, mas sem estudos sistemáticos. Uma dessas características era seu horário, durante vários anos funcionou no período noturno e, posteriormente em dois turnos. (MÜLLER, 2003, p. 78-79).

Embora o contexto dessas professoras não diga respeito com o citado por Muller (2003) – mesmo porque estas professoras são graduadas e quase todas com uma especialização (Ver tabela 11, das 18 professoras que responderam à pesquisa, somente 03 não tinham especialização) – ainda assim, em suas respostas, essas professoras nos indicam que a escolha da profissão de professora ainda está vinculada à condição financeira de suas famílias, ou seja, estudar deve ser pensado junto com o trabalho, pois sem este não existe nenhuma possibilidade daquele. Para muitas famílias negras é o “(...) destino objetivamente determinado (...) para o conjunto da categoria social à qual pertencem”. (BOURDIEU, 1998, p. 47).

Deve-se pensar que a docência, representa para algumas famílias das camadas populares a garantia de trabalho e de uma vida financeira melhor, entretanto ainda é mais difícil para as mulheres negras ingressar na docência do que para as outras quando se verifica que de um total de 538 professoras, apenas 33 são professoras negras fazem parte do Quadro Próprio do Magistério, em escolas da rede paranaense de educação, dos níveis de ensino fundamental e médio, da região de Curitiba, localizadas no bairro do Boqueirão (ver tabela 3).

Em estudos realizados pelo IPEA sobre a desigualdade racial no Brasil, em 2005 apontam que as chances de um branco ingressar na universidade (19%) é três vezes maior do que um negro (6,6%). Isso se deve às dificuldades para enfrentar os vestibulares de universidade públicas ou para pagar as mensalidades de universidades privadas<sup>56</sup>, apontando que diferenças sociais para ingresso nas instituições que deveriam ser de acesso igual a todos. Desta forma, cria-se um círculo vicioso, referente à mobilidade da população negra: não estuda porque não trabalha e não tem trabalho porque não tem estudo.

---

<sup>56</sup>Para mais informações sobre o quadro das desigualdades raciais no Brasil, consultar Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise, publicação especial do IPEA nº. 13. Disponibilizado no site [www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps\\_13/BPS\\_13\\_completo](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_13/BPS_13_completo).

### 3.4. Professoras negras e o conceito de preconceito: uma vivência íntima

Aqui também as análises nos mostram que tanto as professoras negras que indicam o reconhecimento do sofrimento de discriminação na escola, como as que não reconhecem esse sofrimento, possuem respostas bastante próximas no que tange à conceituação de preconceito. Diante da pergunta, “*O que é preconceito para você?*”, algumas respostas:

“Qualquer forma de discriminação. É julgar sem conhecer. É rotular, é humilhar. É ignorância total”. (Professora A, não reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

“É o ato de rejeitar o outro por vários motivos. Como ideologia elaborada está pautada na ciência européia a serviço da dominação sobre o continente Africano e das Américas.” (Professora D, reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

“São todos os tratamentos diferenciados dados às pessoas em decorrência da cor, condições econômicas, religião, porém em relação à cor essa discriminação é mais forte, pois tudo é colocado à prova (beleza, inteligência, salários, etc.)”. (Professora H, não reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

“São pessoas que te discriminam sem ter o porquê, sem te conhecer, ou seja, pessoas ignorantes”. (Professora F, reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

Independentemente de suas diferentes percepções quanto à vivência, testemunho ou conhecimento de situações de discriminação em suas escolas, as professoras negras sugerem possuir conceitos próximos quanto aos seus significados relativamente ao preconceito e a discriminação. É de se ressaltar, entretanto, visto que aqui há um indício da existência de um paradoxo, que mesmo as professoras que dizem não sofrer discriminação na escola, quando a conceituam, o fazem como que com um conhecimento íntimo, de dentro do seu grupo de pertença. A descrição do sofrimento de quem é “humilhado”, “rejeitado”, “diferenciado” e “discriminado”, por “ignorância” e “sem ter por que”, pode representar a forma possível de manifestação de um sentimento represado, como forma de defesa de quem não assume ser quem é.

Assim, o que se vê com estas respostas é que tanto as negras que reconhecem o preconceito quanto aquelas que não o fazem, ele se caracteriza como sendo, de acordo com Baibich (2001, p.21), “(...) primariamente injustificado, por envolver uma generalização incorreta, tratando indivíduos em termos de membros de seu grupo, ao invés de referir-se a eles como indivíduos únicos como realmente o são”.

Assim, é a manifestação da intimidade com a dor da vítima, deliberada ou não, consciente ou não, que denuncia as marcas da pertença. Mesmo as que se pretendem iguais, absolutamente integradas, imunes à discriminação e ao preconceito de toda ordem, indicam conhecê-lo pelo avesso. (BAIBICH-FARIA e LOPES, 2008, encontro de orientação, Seminário de Dissertação, não publicado).

### 3.5. Professoras negras e suas experiências com o preconceito e a discriminação

Uma das hipóteses dessa pesquisa, considerando a literatura pertinente ao tema do racismo e da discriminação no Brasil, é de que as professoras negras, em algum momento da sua trajetória de vida, de alguma forma foram vítimas do preconceito e da discriminação racial. Nas entrevistas, buscou-se perscrutar nas histórias contadas, em que medida esta hipótese se confirmava ou não. Para mais além da mera confirmação, interessava saber qual o papel que a escola representou na vida dessas professoras negras como espaço de vivência do racismo, durante a sua infância e o que ainda representa para elas enquanto profissionais:

“Quando eu era pequena, ensaiava com as meninas no coro. Quando fomos coroar a Nossa Senhora, a irmã Rosário disse que eu era muito gorda e que não tinha vestido para mim. E perguntou: você já viu uma negra coroar Nossa Senhora? Eu ensaiava com as meninas, tinha uma ótima voz. Então, quando chegou o mês de maio, eu falei para a irmã que não ia cantar no coro, ela disse que eu era revoltada. Mas, pensa! Eu cantava bem, mas não podia coroar a N. Senhora, porque era gorda e negra. Não cantei no coro, e fiquei torcendo para que não desse certo, que caísse o palco, que não cantassem bem (...) Me chamavam também de “Mamãe Dolores”, quando passava a novela, eu estava na 6ª série. Não adiantava eu ser inteligente (lembra o filme Malcom X: que no filme um homem diz pra ele ser carpinteiro). Quando eu falava que queria ser engenheira ou arquiteta, que era o meu sonho, eu sentia que todos torciam contra (professores, colegas de turma... )...” (Professora A, reconhece sofrimento de discriminação na escola).

Neste exemplo, as características físicas da professora quando era criança foram depreciados por alguns professores, dentro do espaço escolar, evidenciando a ausência de habilidade da escola para tratar com as diferenças. Para a escola, de acordo com a fala da professora, existia um perfil de características que eram valorizadas, e que a as suas não o eram. Desta forma, o ambiente escolar além de hostil, constituía também um aparato destruidor de sonhos, indicando que: “o preconceito e a discriminação aparecem como uma

poderosa arma nos momentos de disputas [e que são] capazes de paralisar sua vítima(...)”. (CAVALLEIRO, 2005, p. 53).

Mesmo aquelas professoras que dizem não sofrer discriminação nas escolas onde trabalham têm na escola uma das referências de vivência com o sofrimento do preconceito e da discriminação. Assim, algumas relataram as suas experiências:

“Como professora eu nunca sofri, agora como aluna sofri várias vezes. As crianças são preconceituosas, principalmente no ensino fundamental, acho que aprendem com os pais. Já no Ensino Médio são mais “enrustido”, eles camuflam mais. No ensino fundamental é “na lata”, é evidente, eles te chamam de “negro”, “macaco”, que é pra ofender mesmo. Até a 7ª, 8ª série, falavam da minha cor, do meu cabelo. Mas agora eu não percebo o preconceito muito, pois a cultura afro está mais valorizada, com a música, o reggae, os cabelos trançados, eles aceitam mais”. (Professora A, não reconhece sofrimento de discriminação na escola). (grifo meu)

“Se houve não me recordo. Lembro vagamente de cochichos (aos sete anos de idade), sobre minha mãe ser negra. Sempre tive problemas por ser pobre, enfrentava filas para conseguir uniforme e materiais escolar (fila de carentes). Acho que sofri preconceito por ser pobre. Às vezes nosso psicológico faz questão de apagar, pois além de ser pobre era negra”. (Professora F, não reconhece sofrimento de discriminação na escola). (grifo meu)

“Não passei por essa situação, mas quando percebia essa situação sempre soube como proceder”. (Professora G, não reconhece sofrimento de discriminação na escola). (grifo meu)

As falas denotam que o tempo não consegue apagar, aquilo que elas parecem fazer um grande esforço para excluir de suas lembranças. Daí que, nos espaços não tão acautelados do discurso, as lembranças denunciam que o preconceito e a discriminação estiveram/estão presentes em suas vidas, levando-as à contradição. Assim, ainda que digam que “nunca” sofreram discriminação e preconceito na escola, como professoras negras, suas lembranças apontam nuances só conhecidas por quem já vivenciou estas situações.

O espaço da Escola, referência para lembranças de discriminação na sua infância negra, continua sendo, atualmente, esta referência para as profissionais:

Professores: Vocês alunos devem valorizar a professora, olha como ela é inteligente.  
Supervisão: Não sei por que a mãe pensou que você é racista? Depois você nem é negra!

Alunos: “Você me leva para a orientação, mas os outros alunos te chamam de brigadeirão”.

Alunos: Chica da, Chica da Silva, a negra... (música).

Mães: Você é a professora de Artes? Meu filho não te obedece, porque ele não gosta de receber ordens de uma negra. (Professora A, reconhece sofrimento de discriminação na escola).

Neste depoimento, a professora negra indica que no espaço escolar ela teve experiências com o sofrimento do preconceito e discriminação racial em quase todos os seguimentos da comunidade escolar: alunos, professores, supervisão e pais. Quando às “piadas” depreciativas de seus alunos, ela obteve algumas repostas que negam o seu pertencimento racial, a inteligência da professora supera o seu pertencimento racial e a cor de sua tez sugere que em alguns momentos possa ser usada para não discutir a questão do racismo no espaço escolar. Como se o fato de ela ter uma cor próxima ao branco, a supervisão da escola transfira o problema da discriminação e do preconceito racial para depois, ou seja, no pronunciamento tanto dos professores, os seus colegas de trabalho, como da supervisão existe “a concepção de que o que ocorre é mais no sentido de apaziguamento do conflito do que de modificação”. (BAIBICH, 2002, p. 126).

O panorama evidenciado até esse momento das análises não deixa dúvida quanto à vivência do preconceito e da discriminação da parte das professoras negras em algum ou em vários ou mesmo em todos os momentos de sua vida na Escola.

Assim, mesmo que várias delas não possam ou não desejem assumir-se como negras ou, em se assumindo, não consigam admitir que foram ou são vitimadas dada sua condição de pertença ao seu grupo étnico; é tanto em seu não dizer, quanto em seu dizer contraditório, ou mesmo ainda, quanto no dizer daquelas que se assumem negras e podem explicitar sua condição de vítimas, que é conferida materialidade ao fenômeno da não-democracia racial brasileira que se evidencia em todas as suas instituições. (BAIBICH-FARIA e LOPES, 2008, encontro de orientação, Seminário de Dissertação, não publicado). A continuidade da pesquisa, visava, mediante este panorama, buscar entender que conseqüências para as práticas docentes, especialmente no que tange a existência ou não de uma didática do antipreconceito, estas vivências (as assumidas, as negadas, e as contraditórias) impingiram à ação pedagógica destas professoras negras. Ou seja, em que medida o sofrimento de vítima do racismo e da discriminação capacitava-as, ou pelo menos as estimulava para o combate ao racismo e à discriminação.

**CAPÍTULO 4 - PROFESSORAS NEGRAS E SUAS PRÁTICAS DE COMBATE AO RACISMO NO INTERIOR DO ESPAÇO ESCOLAR:** o reconhecimento do sofrimento como vítima significando o reconhecimento da pertença e promovendo a condição para a luta contra o racismo na Escola

O objetivo anteriormente expresso de identificar se existe uma relação entre o preconceito e a discriminação racial vividos por parte dessas professoras negras no decurso de suas vidas, com o exercício de uma didática de combate ao racismo na práxis pedagógicas, é a temática trabalhada neste capítulo que finaliza a presente pesquisa.

Nas análises, foram identificadas algumas diferenças relacionadas à auto-percepção sobre as práticas de combate ao racismo no espaço escolar, entre as professoras negras que apontam já terem sofrido discriminação, e as que dizem nunca ter sofrido discriminação no espaço escolar e/ou na vida.

Conforme anteriormente descrito, mediante a descrição de suas práxis docentes, explicitadas inclusive relativamente aos conteúdos trabalhados, buscou-se compreender não só as formas de ação, mas, o possível alcance das mesmas relativamente à profilaxia e ao combate do preconceito e da discriminação.

As práticas em questão foram indicadas (i) a partir das respostas dadas para as perguntas relativas às questões que buscavam saber a forma pela qual a professora percebe seu trabalho acerca das diferenças entre os alunos (mediante a indicação de alguns autores e títulos de livros, músicas, que utiliza nas aulas), bem como (ii) a partir das respostas dadas para as questões que buscavam saber como ela se via trabalhando com os alunos sobre estas mesmas diferenças étnico/raciais (também citando alguns autores e títulos de livros e de músicas que utiliza).

#### **4.1 Formas e natureza do combate ao racismo no espaço escolar.**

À medida que foram sendo interpretadas as respostas das professoras, observou-se que aquelas que assumem ter sofrido discriminação no contexto escolar, assumem também uma postura autônoma e efetiva em sua ação de combate ao racismo. Desta forma, o que se constata é que suas práxis de combate ao racismo não são direta e/ou exclusivamente

dependentes e vinculadas às determinações previstas nos Projetos que visam atender as deliberações da SEED-PR, de outras instâncias governamentais, ou da própria Escola. Pelo contrário, são ações de iniciativa própria, adequadas ao contexto imediato da sala de aula. A saber:

(i) Quando questionadas sobre o como trabalham as diferenças existentes:

“Músicas de Rap – Racionais/ Gabriel Pensador. Trabalhos em grupos – meninos com meninas.

Na questão racial – textos que fazem da cultura dos negros (produção de textos a partir das letras das músicas e outros textos) / países africanos.

Sobre a questão da mulher – Neste ano trabalhei sobre a lei Maria da Penha – texto do jornal do Sindicato da APP<sup>57</sup>. “E sempre falo de leis”. (Professora A, reconhece sofrimento de discriminação na escola). (grifo meu).

“Milton Nascimento, Pelé, Machado de Assis. Sempre explico que o forte de cada um é a diferença. Que devemos aprender a conviver com as diferenças para sermos mais humanos, aliás, nos tornarmos mais humanos” (Professora B reconhece sofrimento de discriminação na escola). (grifo meu).

(ii) De que forma trabalham com seus alunos sobre as diferenças étnico/raciais?

“Neste ano estou trabalhando sobre as fábulas e arte africana. Músicas de Gilberto Gil, Caetano Veloso (Haiti), músicas dos Racionais e Gabriel Pensador.” (Professora A reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

“Uso o livro da escola (governo) e autores como: Machado de Assis, Lima Barreto, Milton Nascimento e algumas músicas de Rap para o noturno.” “Livro: “Nega Fulo”” (Professora B, reconhece sofrimento de discriminação na escola) “ (grifo meu).

Nota-se a princípio nestas respostas, que as professoras negras, cuja vivência de vítimas do racismo foi concreta e é assumida enquanto tal atuam em suas práticas na sala de aula, com uma prática de combate ao racismo, numa atuação mais decisiva que redundava em tomada de decisões. Isto pode ser observado, por exemplo, quando, demonstram um comprometimento pela escolha do material didático, não se atendo única e exclusivamente às atividades vinculadas a projetos desenvolvidos para a escola de uma forma geral, definidas em outras instâncias próximas ou mesmo mais distantes das professoras.

---

<sup>57</sup> O Jornal 30 de Agosto, editado mensalmente pela APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.



Indicam mediante este “sintoma”, que vivenciam o problema como também seu e, ao mesmo tempo se percebem como sujeitos do processo possível de combate. Aí, reside, uma das condições *sine qua non* da didática do antipreconceito. Condição não suficiente, dado que de caráter individual, mas, sem dúvida, necessária para qualquer organização em âmbito coletivo. (BAIBICH-FARIA e LOPES, 2008, encontro de orientação, Seminário de Dissertação, não publicado).

Quanto às respostas das professoras negras que dizem nunca terem sofrido discriminação nas escolas, aponta-se em alguns dos casos uma postura universalista, ao estilo: “a escola trata todos igualmente”. Ao apontarem suas ações quanto à forma de trabalharem as diferenças com seus alunos e suas ações e práticas de combate ao racismo no interior das escolas, estas estão ligadas unicamente a projetos em desenvolvimento na escola, que visam a atender deliberações de instâncias superiores da estrutura escolar, ou simplesmente não discutem sobre as diferenças raciais com seus alunos. Assim ao responderem sobre (i) como trabalham com seus alunos as diferenças existentes entre eles:

“Procuro trabalhar. Confesso que nem sempre tenho tempo de ir atrás de materiais interessantes. Procuro ressaltar a nossa formação, enquanto brasileiros, brancos, negros e índios e a beleza de cada raça.” (Professora A, não reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

“Não trabalho as diferenças entre eles. Mas poderia, teria que me preparar para isso.” (Professora B, não reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

Ou ainda, quando se referem à forma que trabalham com seus alunos sobre diferenças étnico/raciais?

“No 2º bimestre usei o capítulo sobre preconceito racial do livro didático do Estado, e aproveitei para falar sobre o passado histórico da escravidão, suas conseqüências e porque as cotas, etc. e também abordei preconceito contra outras raças e qualquer tipo de rótulo”. (Professora A, não reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

“Não trabalho com nada dirigido sobre isso. Nada específico”. (Professora B, não reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

Nesses casos, é possível observar posturas defensivas adotadas por estas professoras dado que o racismo causa medo, o medo da dor, de saber que não faz parte do grupo dos não vitimados que detêm o poder, ao mesmo tempo em que se vêem mergulhadas num mundo no qual impera o discurso do “mito da democracia racial” (...) que reitera que se é igual, que se está integrado numa sociedade, que por sua vez é democrática.

Como no dizer de Baibich (2001), a postura antiálgica, de fugir, ou negar a pertença a um grupo étnico fadado à perseguição que violenta, retira de si o direito de ser cidadão,

ancora a um destino de sofrimento e dor, é uma atitude de defesa observada nas minorias psicológicas. Assim, como também o é, o fato de que este tipo de defesa acabe por funcionar como uma doença auto-imune, aquela na qual o indivíduo ataca células de seu próprio organismo, sem consciência disto mas, nem por isso, sem provocar danos profundos tanto de caráter identitário, quanto de caráter social. (BAIBICH2001, p.92)

Podemos, no caso em questão neste estudo, inferir que a negação das professoras da realidade do preconceito – à medida que não o detectaram, ainda que possa ser interpretada como uma forma de defesa perante o sofrimento e a dor – promova ao final, uma conseqüência de ataque “auto-sócio imune”, pois que ataca também, diretamente e indiretamente, às novas gerações de negros, visto que não os capacita a reconhecer o preconceito e lutar contra ele. (BAIBICH-FARIA, 2008, conversa informal).

Assim, entende-se que diferentemente das professoras que reconhecem o preconceito, essas respostas nos apontam uma postura, diante do combate ao racismo no espaço escolar, mais defensiva, pois que essas professoras negras se mostram numa posição mais passiva, no que diz respeito às práticas de combate ao racismo, mostrando que suas atividades estão ligadas, quando existentes, apenas às demandas da escola, ou que não se sentem muito comprometidas com a questão de discutir sobre relações raciais no espaço escolar ou com práticas mais comprometidas com o combate ao preconceito e a discriminação.

Talvez pelo fato de que agir de forma proativa contra o racismo no espaço da Escola seja uma atitude que descortine sua condição de pertença, omitam-se e, ao fazê-lo além de alimentar a própria ferida identitária, alimentem sem se dar conta, a violência à qual são submetidas às crianças e jovens negros pelos quais também deveriam responsabilizar-se como professoras que são. A negação do racismo como já referido por vários outros autores é uma de suas mais caras máscaras para reproduzir-se. (BAIBICH-FARIA e LOPES, 2008, orientação não publicada).

#### **4.2. Professoras negras e a Lei 10.639/03**

Outra reflexão que se mostrou importante nesse trabalho foi a que analisou como se dão as práticas das professoras negras, diante Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que inclui ao currículo oficial da rede de ensino pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. Neste sentido, procurou-se identificar as

opiniões sobre a Lei 10.639/03, assim como quais as mudanças que esta Lei trouxe para as práticas de combate ao racismo das professoras negras.<sup>58</sup>

“Acho ótimo, trabalho em sala, a arte africana, textos, teatros e a história. Mas os meus colegas das outras áreas não trabalham, pois dizem que não sabem, ou que trabalham quando falam de Brasil, mineração é muito pouco (acho). Agora que começaram a fazer grupo de estudo sobre a lei”. (Professora A reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

“Proporcionou uma nova visão no trabalho pedagógico”

Conversa: “Antes a gente falava só da escravidão, da contribuição do negro na formação do povo brasileiro, conforme o livro didático. Hoje a gente vê a contribuição dele no momento, no presente. A partir da lei surgiu um novo olhar sobre o negro no Brasil” (Professora C reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

“Eu sempre trabalhei com meus alunos sobre as diferenças, sempre que tinha essa coisa de preconceito eu discutia com meus alunos. Trabalhei sempre a formação da sociedade brasileira, com o branco, negro e índio. Sempre falei que temos que aceitar as diferenças, nunca deixei passar “batido”, os alunos já sabiam. Com a Lei não mudou muito, pois ainda não temos muito material. Por exemplo, têm os Cadernos Temáticos, mas ainda não tive tempo de olhar. Também acho que é um processo e que os professores estão colocando aos poucos em seus conteúdos”. (Professora A, não reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

“Me sinto restrita ao falar sobre a lei, mas sempre discuti todo e qualquer problema racial ou preconceito, deixando claro que todo tem direitos iguais para se desenvolverem enquanto pessoa, cidadão ou profissional”. (Professora C, não reconhece sofrimento de discriminação na escola) (grifo meu).

A partir das observações feitas tanto pelas professoras negras, quanto pelas responsáveis das Escolas, compreende-se que com a implantação da Lei 10639/03, torna-se passível observar os seguintes corolários: (i) as ações das professoras são reforçadas, ou seja, as professoras negras que assumem a discriminação nas escolas indicam que se sentem mais à vontade para continuar com suas práticas de combate ao racismo, como já vinha acontecendo antes da existência da Lei, (ii) a responsabilidade pela implantação, entretanto, não é assumida por todos os professores da escola, continuando a acontecer apenas em função de comprometermos de natureza individual. (iii) As Escolas continuam exercendo tanto a discriminação quanto a tentativa de negação da mesma, seja mediante o “pé na senzala”, seja mediante o marketing do “enegrecimento profilático”. (iv) As professoras que não se reconhecem como vítimas da discriminação na escola, continuam, apesar da existência da Lei, com a mesma postura anterior, isto é, confundindo diversidade com desigualdade e, partindo desta concepção, levando em consideração apenas as diferenças “originárias da sociedade

---

<sup>58</sup> Para ler mais sobre a Implantação da Lei em Escolas Públicas, ler: Claudemir Onasayo Figueiredo, Dissertação de Mestrado em Educação da UFPR, em fase final de elaboração, sob orientação da Professora Doutora Tânia Maria Baibich-Faria.

brasileira, entre negros, indígenas e brancos” (sic), afirmando que todos têm direito de terem respeitados a sua cultura e origem étnica.

Como já apontado anteriormente, no entendimento dessa pesquisa, a concepção teórica que sustenta a diversidade multicultural e étnica no caso do Brasil, constitui um equívoco visto que aqui tratamos de desigualdade o que pressupõe privilégios naturalizados de uns e tratamento não humano para outros. Estas mesmas professoras que não reconhecem a existência do preconceito e da discriminação, também permitem ver mediante suas falas, que (v) não possuem um entendimento relativo às causas para a existência da Lei ou, o que é ainda mais grave, (vi) indicando também, que não tem muito conhecimento do conteúdo Lei 10639/03 e de sua aplicabilidade, diante das diferenças nas relações raciais do Brasil.

Portanto, uma das inferências possíveis, com os dados obtidos nessa pesquisa é de que a Lei 10639/03 ainda pode ser considerada inócua ou até mesmo um albergue para a manutenção do racismo e da discriminação na Escola, visto que não atingiu a instituição como um todo nem a grande maioria de seus/as professores/as. No caso das professoras negras, parece ter produzido pouca mudança para aquelas professoras que negras/pardas não se assumem enquanto tal, ou mesmo que se assumem mas não assumem a existência do racismo na Escola. Para àquelas que, entretanto, se assumem e reconhecem o racismo, parece constituir importante instrumento para aprimorar sua atitude proativa contra o preconceito. Assim, para aquelas que reconhecem sua condição de vítima de uma estrutura desigual e racista, a Lei 10639/03 pode ser entendida como uma “alavanca para patentear direitos de cidadania e de humanidade, isto é, um aval institucional e legal, decorrente de uma luta coletiva que confere poder de luta a quem antes já lutava só.” (BAIBICH-FARIA e LOPES, 2008, orientação, não publicada).

Essas são as análises efetuadas, a partir de algumas das respostas escolhidas das professoras negras, que se prontificaram em responder esta pesquisa, e independente de suas respostas, estas são apenas algumas observações, propondo um outro olhar, entre tantos, de como se dão as discussões sobre as relações raciais no Brasil. Entende-se também, que as diferentes respostas dessas professoras negras, é o resultado de como cada uma apreendeu para si o seu pertencimento racial negro. Entretanto não se pode deixar de pensar, que esta apreensão também é resultado de uma construção social e histórica da sociedade brasileira.

### 4.3 Dados Levantados

Tabela 3. Escolas e Colégios – Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão – Maio/2007.

	<b>Nome</b>
<b>01</b>	CEEBJA – Maria Deon de Lira
<b>02</b>	CE - Anibal Khury Neto
<b>03</b>	CE - Conselheiro Carrão
<b>04</b>	EE - Lúcia Bastos
<b>05</b>	CE - Máximo A. Asinelli
<b>06</b>	CE - Vitor Ferreira do Amaral
<b>07</b>	CE - Euzébio da Mota
<b>08</b>	CE - Gottlieb Mueller
<b>09</b>	CE - Santo Agostinho
<b>10</b>	CE - Homero Baptista de Barros
<b>11</b>	CE - Pio Lanteri
<b>12</b>	EE - Isolda Schmidt
<b>13</b>	CE - Roberto Langer Junior
<b>14</b>	CE - José Guimarães
<b>15</b>	EE - Polivalente de Curitiba
<b>16</b>	CE - São Paulo Apóstolo
<b>17</b>	CEEP
<b>18</b>	CE - Santa Rosa
<b>19</b>	CE - Segismundo Falarz
<b>20</b>	CE - Prof. Luiz Ross
<b>21</b>	CE – Milton Carneiro

Tabela 4. Total de professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, conforme resposta do questionário 1. Maio/2007.

	<b>N.</b>	<b>%</b>
Total geral de professores	721	100
Sexo feminino	538	74,61
Sexo masculino	183	25,38

Tabela 5. Total de professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, do sexo feminino identificado como “negras”, conforme resposta do questionário 1. Maio/2007.

	N.	%
Total geral de professores do sexo feminino	538	100
Total do sexo feminino “negra”	33	6,13
Total do sexo feminino “não-negra”	505	93,86

Gráfico 1 - Demonstrativo Tabela 5.

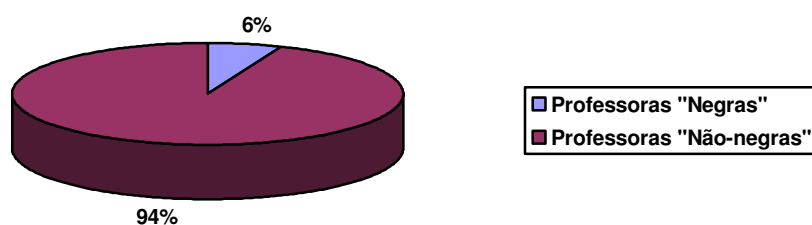


Tabela 6. Total de professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, do sexo masculino identificado como “negros”, conforme resposta do questionário 1. Maio/2007.

	N.	%
Total geral de professores do sexo masculino	183	100
Total do sexo masculino “negro”	25	13,66
Total do sexo masculino “não-negro”	158	86,33

Gráfico 2 – Demonstrativo Tabela 6.

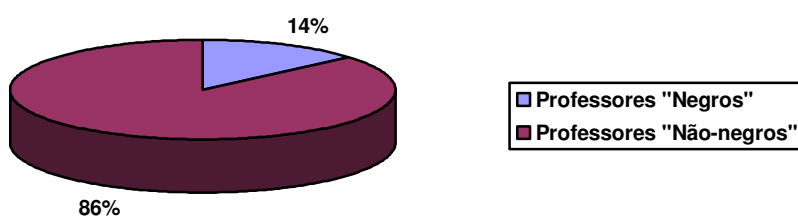


Tabela 7. Total de professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, do sexo masculino e feminino identificado como “negros”, conforme resposta do questionário 1. Maio/2007.

	N.	%
Total geral de professores	721	100
Total de professores (feminino e masculino) “negros”	58	8,04
Total de professoras identificadas como negras	33	4,57
Total de professores identificados como negros	25	3,46

Gráfico 3 – Demonstrativo Tabela 7

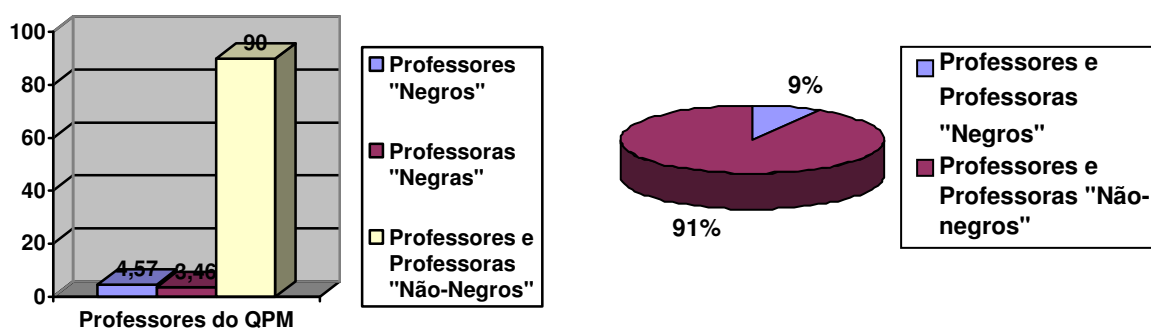


Tabela 8. Total de professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras” que responderam o questionário 2/entrevista. Maio - Dezembro/2007.

	N.	%
Total de professoras negras	33	100
Responderam questionário 2. e entrevista	18	54,54

Tabela 9. Total de professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras” que não responderam o questionário 2/entrevista. Maio - Dezembro/2007.

	N.	%
Total de professoras negras	33	100
Não responderam questionário 2. e entrevista	15	45,45

Tabela 10. Motivos pelos quais as professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras” não responderam o questionário 2/entrevista. Maio - Dezembro/2007.

Total de professoras identificadas como negras e que não responderam: 15		
Motivos	N.	%
Mudaram e/ou saíram da escola	04	26,66
Responderam por outra escola	02	13,33
Não se identificam como negra	02	13,33
A pesquisadora (identificada pelas escolas em que trabalha)	02	13,33
Não encontradas (horário, não quiseram conversar e outros).	05	33,33

Dados referentes ao questionário 2.

Tabela 11. Pergunta 4 questionário 2. Você como professora negra já sofreu algum tipo de discriminação na escola?

Professoras que responderam o questionário 2: 18		
Origem	N.	%
Não, nunca sofri	11	61,1
Sim, sofri poucas vezes	3	16,66
Sim, sofri muitas vezes	4	22,22



Gráfico 4 – Demonstrativo Tabela 11.

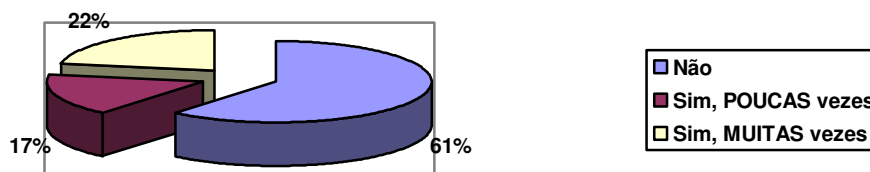


Tabela 12. Pergunta 5 questionário 2. . Em caso afirmativo a discriminação mais comum foi originada: (no máximo cinco opções).

Total de professoras identificadas como negras e que não responderam: 07		
Origem	N.	%
Pelos (as) colegas professores (as)	4	57
Pela supervisão, orientação ou direção.	6	85,71
Pelos (as) funcionários (as)	0	0
Pelos (as) alunos (as)	1	14,28
Pelos (as) pais e mães dos (as) alunos (as)	3	42,85
Outros	0	0

Tabela 13. Formação com pós-graduação, das professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras”. Responderam o questionário 2 - Maio - Dezembro/2007.

	N.	%
Professoras negras	18	100
Somente com Graduação	3	16,66
Com especialização (Lato Sensu)	15	83,33

Gráfico 5 – Demonstrativo Tabela 13.

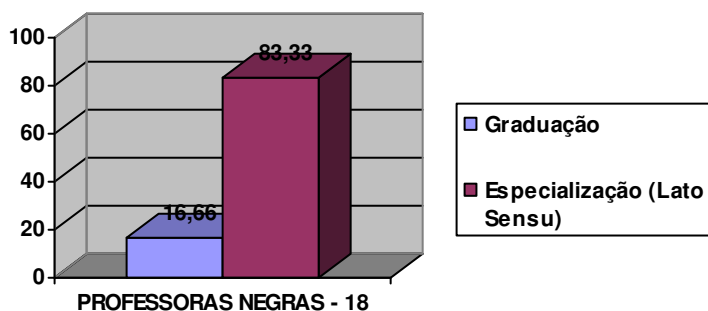


Tabela 14. Por curso de formação das professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras”. Responderam o questionário 2 - Maio - Dezembro/2007.

Curso	N.
Letras Português/Inglês	02
Letras Português	05
Educação Artística / Artes Plásticas	03
Matemática	01
Pedagogia	04
Educação Artística / Artes Cênicas	01
Artes	01
Geografia	01

Tabela 15. Termos **da livre** auto-atribuição de *pertencimento racial* das professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras”. Responderam o questionário 2 – Nunca sofreram discriminação. Maio - Dezembro/2007.

Professoras que “nunca sofreram discriminação” – livre auto-atribuição: 11		
Auto-atribuição	N.	%
Afro-descendência	1	9,09
Não respondeu	6	54,54
Pardo	1	9,09
Negra	3	27,27

Tabela 16. Termos **da livre** auto-atribuição de *pertencimento racial* das professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras”. Responderam o questionário 2 - Sofreram discriminação -Maio - Dezembro/2007.

Professoras que “sofreram discriminação” no contexto escolar – livre auto-atribuição: 7		
Auto-atribuição	N.	%
Negra	4	57,14
Não respondeu	2	28,57
Utilizou a categoria “mãe”	1	14,28

Tabela 17. Auto-atribuição de pertencimento racial, conforme categorias utilizadas pelo IBGE (branca, preta, parda, amarela e indígena) das professoras do Quadro Próprio do Magistério – QPM do Setor do Núcleo de Educação do Boqueirão, identificadas como “negras”. Responderam o questionário 2 - Maio - Dezembro/2007.

Categoria do IBGE	Professoras que “nunca sofreram discriminação” – auto-atribuição: 11		Professoras que “sofreram discriminação” no contexto escolar: 7	
	N.	%	N.	%
Preta	3	27,27	4	57,14
Parda	6	54,54	0	0
Não Respondeu	1	9,09	1	14,28
Utilizou outra categoria: negra	1	9,09	2	28,57

Tabela 18. Respostas à questão: *Como você trabalha com seus alunos as diferenças existentes entre eles? (Por favor, cite alguns autores e títulos de livros, músicas, que você utiliza).* Questionário 2 , questão 8– Maio a dezembro de 2007.

	<b>Professoras que “nunca sofreram discriminação”, no contexto escolar.</b>		<b>Professoras que “sofreram discriminação” no contexto escolar.</b>
<b>A</b>	“Procuro trabalhar. Confesso que nem sempre tenho tempo de ir atrás de materiais interessantes. Procuro ressaltar a nossa formação, enquanto brasileiros, brancos, negros e índios e a beleza de cada raça.”	<b>A</b>	“Músicas de Rap – Racionais/ Gabriel Pensador. Trabalhos em grupos – meninos com meninas. Na questão racial – textos que fazem da cultura dos negros / países africanos. Sobre a questão da mulher – Neste ano trabalhei sobre a lei Maria da Penha – texto do jornal do Sindicato da APP. E sempre falo de leis”.
<b>B</b>	“Não trabalho as diferenças entre eles. Mas poderia, teria que me preparar para isso.”	<b>B</b>	“Milton Nascimento, Pelé, Machado de Assis. Sempre explico que o forte de cada um é a diferença. Que devemos aprender a conviver com as diferenças para sermos mais humanos, aliás, nos tornarmos mais humanos”.
<b>C</b>	“Estou desenvolvendo um projeto com a música HIP HOP (estilo), onde a discriminação, drogas, razões sociais, entre outras coisas, são discutidas entre eles, partindo das letras das músicas que falam desses assuntos. Tenho orientação de uma professora orientador da faculdade Bagozi.”	<b>C</b>	“Procuro trabalhar de forma textual, televisiva... Notícias em jornais, textos como: Essa Negra Fulo (Jorge de Lima), Músicas como as de Capoeira; A crônica (A última crônica) de Fernando Sabino.”
<b>D</b>	“Explico que ninguém é perfeito e que cada um deve respeitar a diferença do outro. Não utilizo livros, nem músicas”.	<b>D</b>	“Procuro trabalhar a contribuição cultural do negro e do povo indígena na formação do povo brasileiro. Leio várias literaturas da cultura Afro, faço os alunos confrontarem através de gráficos o negro e mercado de trabalho, acesso aos estudos e etc.”.
<b>E</b>	“Trechos de Martin Luther King, Malcon X, documentários, músicas de compositores renomados com letras que falem sobre o assunto, revista (Mundo Jovem) e outros. Abro discussões e debates”.	<b>E</b>	“Cidadania em preto e branco”, leitura inacabada. (Se referindo ao livro).
<b>F</b>	“Luther Martin King Junior.”	<b>F</b>	“Utilizo brincadeiras sadias e converso muito sobre isso com eles.”
<b>G</b>	“Através de esclarecimentos básicos da cultura dos povos, pesquisas, vídeos etc. Documentos oficiais. Livros sobre a diversidade étnico Racial. Materiais de simpósios, seminários”.	<b>G</b>	“Através de análise de textos, músicas, produção literatura, fazendo o debate para chamar-lhes a atenção para as suas realidades social, econômica e racial.”
<b>H</b>	“Procuro desenvolver valores (educação, respeito etc.), porém no ensino médio é difícil o trabalho.”		

<b>I</b>	“Trabalho junto aos professores na organização de atividades, projetos pedagógicos buscando desenvolver estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira.”		
<b>J</b>	Duas professoras não responderam esta questão.		

Tabela 19. Respostas à questão: *De que forma você trabalha com seus alunos sobre diferenças étnico/raciais? (Por favor, cite alguns autores e títulos de livros, músicas que você utiliza).* Questionário 2, questão 9 – Maio a dezembro de 2007.

	<b>“Professoras que “nunca sofreram discriminação”, no contexto escolar.”</b>		<b>Professoras que “sofreram discriminação” no contexto escolar.</b>
<b>A</b>	“No 2º bimestre usei o capítulo sobre preconceito racial do livro didático do Estado, e aproveitei para falar sobre o passado histórico da escravidão, suas conseqüências e porque as cotas, etc. e também abordei preconceito contra outras raças e qualquer tipo de rótulo”.	<b>A</b>	“Neste ano estou trabalhando sobre as fábulas e arte africana. Músicas de Gilberto Gil, Caetano Veloso (Haiti), músicas dos Racionais e Gabriel Pensador.”
<b>B</b>	“Não trabalho com nada dirigido sobre isso. Nada específico”.	<b>B</b>	“Uso o livro da escola (governo) e autores como: Machado de Assis, Lima Barreto, Milton Nascimento e algumas músicas de Rap para o noturno.” Livro: Nega Fulo”.
<b>C</b>	“Trabalho dentro do Projeto HIP HOP, feito na Escola Omar Sabbag e algumas atividades no Roberto Langer Jr., projeto este da Prefeitura Municipal de Curitiba – Escola Universidade”.	<b>C</b>	“Procuo levar o educando a questionar, pensar o porquê do racismo. Como ocorreu a sua formação. Livros: História da Vida Privada no Br – Hebe Castro; dicionários.”
<b>D</b>	“Não trabalho sobre essas diferenças por ñ ter conhecimento profundo sobre o assunto”.	<b>D</b>	“Através de brinquedos cantados, hora da verdade (cada um fala seus sentimentos em relação ao outro)”.
<b>E</b>	“Procuo mostrar vídeo clipes, partes de filmes onde aparecem essas diferenças, levo para sala de aula revistas (Mundo Jovem), jornais que tenham artigos sobre o assunto e faço os alunos refletirem sobre o que levam ou viram”.	<b>E</b>	“Não estou com os livros e nem livros neste momento.”
<b>F</b>	“Todos somos iguais perante Deus e a lei do Homem”.	<b>F</b>	“Levando música/textos e possibilitando as discussões, fazendo com eles trabalhos inclusive da valorização da auto-estima.”
<b>G</b>	“Levando-os a reflexão através de questionamentos, debates, fazendo-os se colocar no lugar do outro em diversas situações, utilizando livros específicos como as Diretrizes Curriculares, Livro Africanidades, etc.”.	<b>G</b>	Uma professora não respondeu esta questão.
<b>H</b>	“Percebo que das turmas que trabalho há poucos negros e eles são respeitados pelos colegas, são procurados a trabalharem juntos (trabalho em		

	grupo)”. I “A escola desenvolve atividades educativas com participação ativa dos alunos, desde o início da organização destacando e valorizando as diferenças étnico raciais. Nas atividades são utilizados autores e livros indicados pela própria Lei e outros pesquisados pelos professores e alunos.” J Duas professoras não responderam esta questão.		
--	--	--	--

Tabela 20. Respostas à questão: *Por que você é professora? Explique.* Questionário 2, questão 1 – Maio a dezembro de 2007.

	<b>“Professoras que “nunca sofreram discriminação”, no contexto escolar.”</b>		<b>Professoras que “sofreram discriminação” no contexto escolar.</b>
<b>A</b>	Sou professora por opção. Gosto muito do que faço. Magistério para mim não foi a 2ª opção.	<b>A</b>	A princípio comecei a dar aula, quando parei de fazer teatro nas escolas, mudei de lado, estabilidade. Hoje aprendi a gostar da profissão, é dolorosa muitas vezes, mas quando a gente vê os olhos de alguns alunos brilhando, a gente vê que vale a pena ensinar, passar, trocar experiências, pois acredito que ensinar é isso.
<b>B</b>	“Por que apresento habilidades, desde criança, incentivado por meus pais, que também são ligados a Arte”.	<b>B</b>	“Por opção. Por gostar da profissão e sentir-me realizada”.
<b>C</b>	“Meus pais eram professores, praticamente cresci nas escolas, e por ser meus pais maravilhosos professores e pais, amei essa profissão a minha vida toda e resolvi segui-la”.	<b>C</b>	“Sou professora por uma questão financeira. Meu sonho era ser médica. Tentei vestibular para enfermagem, na UFPR, obviamente não obtive êxito. No ano seguinte fiz cursinho e tentei um dos cursos mais barato da PUC. Tinha a opção por pedagogia e Letras. Optei por Letras por ter mais mercado de trabalho”.
<b>D</b>	“Era um desejo de criança por gostar muito de uma professora de geografia com o nome de Vera”.	<b>D</b>	“Porque gosto de ensinar e aprender e também de formar pessoas”
<b>E</b>	“Porque me realizo passando, transmitindo conhecimentos aos meus alunos, acompanhando o crescimento pessoal e intelectual de cada um, isso é muito gratificante”.	<b>E</b>	“Por ser idealista e escolha de profissão e poder repassar algo de bom aos outros (próximo)”.
<b>F</b>	“Profissão a qual escolhi”.	<b>F</b>	“Porque gosto do que escolhi e minha mãe disse que seria mais fácil conseguir emprego, e segui seu conselho e não me arrependo”.
<b>G</b>	“No momento atuo como pedagoga (minha área atual), no entanto fui professora por muitos anos e escolhi a profissão devido à relevância da função social, sendo a meta sempre o outro e respectiva qualidade de vida e exercício da cidadania”.	<b>G</b>	“Minha professora de português chamada Clarice é que me inspirou e também porque gosto muito de literatura, e então resolvi fazer letras”.
<b>H</b>	“Porque na família tinha tias professoras		

	então resolvi também ser professora, porém somente depois de iniciar a carreira é que tive certeza em ser professora”.		
<b>I</b>	“Porque sempre me identifiquei com o ato de ensinar”.		
<b>J</b>	“Porque desde criança gostava de ensinar. Por considerar a facilidade de organizar um horário de trabalho: 20 h, 30h ou 40h.”		
<b>L</b>	“Por escolha da profissão”.		

Tabela 21. Respostas à questão: *Como você se vê enquanto professora?*. Questionário 2, questão 2 – Maio a dezembro de 2007.

	<b>“Professoras que “nunca sofreram discriminação”, no contexto escolar.”</b>		<b>Professoras que “sofreram discriminação” no contexto escolar.</b>
<b>A</b>	“Me vejo como uma profissional que procura dar o seu melhor, porém tem consciência das suas falhas. Sei que posso melhorar”.	<b>A</b>	“Sou profissional, gosto da minha profissão, gosto de dar aula de artes e amo meus alunos”.
<b>B</b>	“Eu me sinto bem na minha profissão”.	<b>B</b>	“Quanto ao salário sinto-me desmotivada. Porém gosto e pretendo continuar na profissão”.
<b>C</b>	“Tenho muito a aprender, principalmente com os alunos, nesse momento me acho uma profissional comprometida com a educação, em busca das melhores formas de tornar os alunos cidadãos aptos a viverem em sociedade.”	<b>C</b>	“Já fui muito sonhadora. No início queria ser a melhor possível. Hoje só tento sobreviver. Me vejo como mais uma sobrevivente de um sistema educacional “falido””.
<b>D</b>	“Me vejo como alguém que tem muito a ensinar e no mesmo tempo muito a aprender”.	<b>D</b>	“Uma profissional lutadora”
<b>E</b>	“Vejo-me como uma ponte e facilitador entre o conhecimento e o aluno. Um mediador que procura intervir e mostrar novos caminhos a ser seguidos pelos alunos”.	<b>E</b>	“Uma pessoa que pensa positivo e tenta repassar as outras pessoas”.
<b>F</b>	“Com grande responsabilidade em transmitir conhecimento.”	<b>F</b>	“É a que escolhi me realizo nesta profissão, pelas crianças e por tudo o que têm na profissão mesmo tendo altos e baixos”.
<b>G</b>	“Como pessoa responsável, consciente do meu papel e dos demais à minha volta. Me realizo na área devido ao contato diário com os alunos, que nem sempre tem o respaldo da família. É uma profissão singular em minha opinião. Características próprias”	<b>G</b>	“Me vejo como uma guerreira querendo ensinar e aprender, descobrir o potencial e também as dificuldades da turma ou dos/das alunos/as para poder transformar os espaços por onde passamos, sempre tentando deixar uma marca possibilitando o crescimento pessoal e também coletivo”.
<b>H</b>	“Me realizei profissionalmente como professora, não me vejo fora do magistério. Me vejo uma pessoa que		

	mesmo com adversidades gosto de estar com os alunos, numa escola”.		
<b>I</b>	“Amo o que faço os colegas e principalmente os alunos”.		
<b>J</b>	“Gosto do que faço e me sinto bem em relação aos alunos e aos colegas de profissão”.		
<b>L</b>	“Responsável pela formação do educando em sua trajetória escolar”.		

Tabela 22. Respostas à questão: *O que é preconceito para você?*. Questionário 2, questão 3 – Maio a dezembro de 2007.

	<b>“Professoras que “nunca sofreram discriminação”, no contexto escolar.”</b>		<b>“Professoras que “sofreram discriminação” no contexto escolar”.</b>
<b>A</b>	“Qualquer forma de discriminação. É julgar sem conhecer. É rotular, é humilhar. É ignorância total”.	<b>A</b>	“É ser intolerante é discriminar outras pessoas por ser de outra raça, religião, classe social e pensar diferente”.
<b>B</b>	“É a dificuldade de aceitar determinadas situações ou coisas, devido à más informações, formação e educação”	<b>B</b>	“É um conceito errôneo a partir de um real conhecimento. Os preconceitos aparecem diariamente, às vezes sem ser percebido. Exemplo: piadinhas, comentários”.
<b>C</b>	“É dar aos outros ou às coisas uma conotação sem conhecê-los”.	<b>C</b>	“Preconceito é a não aceitação do óbvio”.
<b>D</b>	“É um mau que o ser humano tem contra as pessoas e não se dão conta que isto pode ferir muito quem tem alguma deficiência física, social, racial ou religiosa”.	<b>D</b>	“É o ato de rejeitar o outro por vários motivos. Como ideologia elaborada está pautada na ciência europeia a serviço da dominação sobre o continente Africano e das Américas.”
<b>E</b>	“É excluir do grupo um ou o indivíduo seja ele de qual raça, classe social for”.	<b>E</b>	“Preconceito é tudo aquilo do qual é expor o próximo ao ridículo. Como racismo, obesidade, defeito físico”.
<b>F</b>	“É toda forma de discriminação”	<b>F</b>	“São pessoas que te discriminam sem ter o por que, sem te conhecer, ou seja, pessoas ignorantes”.
<b>G</b>	“Preconceito é toda e qualquer forma de discriminação”.		
<b>H</b>	“São todos os tratamentos diferenciados dados às pessoas em decorrência da cor, condições econômicas, religião, porem em relação à cor essa discriminação é mais forte, pois tudo é colocado à prova (beleza, inteligência, salários, etc.)”.		
<b>I</b>	NÃO RESPONDEU.		
<b>J</b>	“É a pré-determinação com algum procedimento pessoal com alguém, que possa privá-lo de qualquer bem comum”. Uma propaganda de carro, por exemplo, não utiliza atores negros... ( “alias, poucas propagandas o fazem)”.		



<b>L</b>	“Toda forma de discriminação contra a pessoa humana, formuladas por idéias, conceitos e ideologias que desqualificam grupos de diferente pertencimento étnico-racial”.		
----------	--	--	--

Tabela 23. Respostas à questão: *Que diferenças você verifica entre seus/suas alunos/as? Como elas são?* Questionário 2, questão 7 – Maio a dezembro de 2007.

	<b>“Professoras que “nunca sofreram discriminação”, no contexto escolar.”</b>		<b>“Professoras que “sofreram discriminação” no contexto escolar”.</b>
<b>A</b>	“Além das diferenças raciais, há diferenças sociais, dependendo do bairro onde se dá aula. Na periferia os alunos são mais pobres, porém, mais atenciosos com o professor”.	<b>A</b>	“Na disciplina de artes, os meninos são muito criativos, as meninas são caprichosas. Os meninos são os que respondem mais, as meninas não mais companheiras”.
<b>B</b>	“O que eu verifico muito são ofensas verbais e físicas por apelidos maldosos”.	<b>B</b>	“Piadas, apelidos entre alunos. Comentários sobre eles mesmos, tais como, tinha de ser preto”.
<b>C</b>	“Diferenças culturais, sociais, econômicas, nível intelectual, entre outros.”	<b>C</b>	“A classe social, a estrutura física”.
<b>D</b>	“Entre eles a discriminação ainda é notada, por mais camuflada que se apresente. A utilização de apelidos é uma das formas, seja por cor, religião, padrão cultural, deficiência física etc. Há pessoas que respeitam as diferenças outras não”.	<b>D</b>	“Os meus alunos hoje são ótimos, até agora não tenho observado nada ao contrário.”
<b>E</b>	“Percebo mais em relação à estrutura familiar”.	<b>E</b>	“Procuo olha-las no geral sem discriminar ninguém. Caso entre eles haja algo parecido amenizo sempre a situação falando da origem de todos nós (maioria)”.
<b>F</b>	“Não atuo em sala de aula”	<b>F</b>	“Me tratam com respeito e carinho e os pais também”.
<b>G</b>	Cinco professoras não responderam esta questão.	<b>G</b>	“Alguns são negros outros brancos, ambos fazem piadas com suas próprias histórias. Mas não são respeitados e valorizados da mesma forma. Há diferenças de classe, inclusive”.

Tabela 24. Respostas à questão: *Qual é a sua opinião sobre a Lei 10639/03?*

Questionário 2, questão 12 – Maio a dezembro de 2007.

	<b>“Professoras que “nunca sofreram discriminação”, no contexto escolar.”</b>		<b>“Professoras que “sofreram discriminação” no contexto escolar”.</b>
<b>A</b>	“Acho que é um bom começo. Pena que falte material para que os professores abordem em sala. Geralmente os professores se sobrecarregam com muitas aulas e não tem tempo ou disposição para ir atrás destas informações. A SEED poderia dispor este material, p/ que todos tivessem acesso e pudessem trabalhar com seus alunos”.	<b>A</b>	“Acho ótimo, trabalho em sala, a arte africana, textos, teatros e a história. Mas os meus colegas das outras áreas não trabalham, pois dizem que não sabem, ou que trabalham quando falam de Brasil, mineração é muito pouco (acho). Agora que começaram a fazer grupo de estudo sobre a lei”.
<b>B</b>	“Nada declarar, falta conhecimento profundo sobre a lei”.	<b>B</b>	“Finalmente alguma lei respaldando os direitos historicamente perdidos”.
<b>C</b>	“Não a conheço na íntegra, mas acho cabível a valorização e reconhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira, mostrando a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”	<b>C</b>	“Toda lei é válida desde que seja cumprida na íntegra. Na minha opinião essa lei foi feita na intenção de “tentar” agradar uma raça que cresce economicamente e consequentemente politicamente”.
<b>D</b>	“Eu achei muito boa e por ter sido incluída nos P.P.P. das escolas”	<b>D</b>	“Muito boa, porém é preciso tornar a prática pedagógica verdadeiro, pois existem muitos professores que não trabalham esse tema”.
<b>E</b>	“Ela precisou ser criada. Isso me entristece. As pessoas precisam ser tratadas simplesmente como pessoas. A lei precisou entrar em vigor para que muitos direitos fossem respeitados”.	<b>E</b>	“Não a conhecia fui me informando e é um espetáculo, deveria ser objeto de estudo pedagógico e do conhecimento de todos”.
<b>F</b>	“Acho que precisamos repensar muito em relação ao preconceito em nosso país, pois o negro continua sofrendo a discriminação e até”.	<b>F</b>	“Acho importantíssima essa lei, pois é necessária para as crianças se reconhecerem enquanto negros/ cidadãs e mais para todos conhecermos a real história de luta e importância dos quilombos, dos negros e que toda a sociedade tem que se preocupar com a questão”.
<b>G</b>	“Considero um critério de justiça”.	<b>G</b>	Uma professora não respondeu esta questão.
<b>H</b>	“Como colocado pela própria apresentação da Lei é uma política de reparação, reconhecimento e valorização, buscando combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros”.		
<b>E</b>	Três professoras não responderam esta questão.		

Tabela 25. Respostas à questão: *Você pode explicar de que forma a Lei 10639/03 proporcionou mudanças em suas práticas ao discutir as diferenças das relações étnico/raciais com seus alunos?(Mudanças em suas práticas antes e depois da Lei).* Questionário 2, questão 13 – Maio a dezembro de 2007.

	<b>“Professoras que dizem que “nunca sofreram discriminação”, no contexto escolar.”</b>		<b>“Professoras que dizem que “sofreram discriminação” no contexto escolar”.</b>
<b>A</b>	“Eu sempre trabalhei com meus alunos sobre as diferenças, sempre que tinha essa coisa de preconceito eu discutia com meus alunos. Trabalhei sempre a formação da sociedade brasileira, com o branco, negro e índio. Sempre falei que temos que aceitar as diferenças, nunca deixei passar “Batido”, os alunos já sabiam. Com a Lei não mudou muito, pois ainda não temos muito material. Por exemplo, têm os Cadernos Temáticos, mas ainda não tive tempo de olhar. Também acho que é um processo e que os professores estão colocando aos poucos em seus conteúdos”.	<b>A</b>	“Discussões sobre perdas históricas, o porquê das cotas”.
<b>B</b>	“Nada declarar, falta conhecimento profundo sobre a lei”.	<b>B</b>	“Sinceramente, não mudou nada. O Meu ponto de vista é o mesmo antes e depois da Lei. Não acredito e nem apoio assistencialismo”.
<b>C</b>	“Me sinto restrita ao falar sobre a lei, mas sempre discuti todo e qualquer problema racial ou preconceito, deixando claro que todos têm direitos iguais para se desenvolverem enquanto pessoa, cidadão ou profissional”.	<b>C</b>	“Proporcionou uma nova visão no trabalho pedagógico” Conversa: “Antes a gente falava só da escravidão, da contribuição do negro na formação do povo brasileiro, conforme o livro didático. Hoje a gente vê a contribuição dele no momento, no presente. A partir da lei surgiu um novo olhar sobre o negro no Brasil”
<b>D</b>	“Não trabalho essas diferenças por não ter um conhecimento mais profundo sobre o assunto”.	<b>D</b>	“Não mudei nada das minhas práticas, pois já trabalhei sobre o assunto sempre”.
<b>E</b>	“Não mudou em nada, pois sempre trabalhei textos, músicas... agora darei um pouco mais de ênfase ao assunto”.	<b>E</b>	Três professoras não responderam esta questão.
<b>F</b>	“A lei foi apenas mais um argumento a acrescentar na minha prática pedagógica e após sua oficialização, vários materiais passaram a ser publicados sobre o assunto para enriquecer e orientar professores, principalmente sobre a relevância do tema. (apesar de o assunto ser discutido no cotidiano da escola). Temos muito ainda a fazer”.		
<b>G</b>	“Precisamos mais, pois vejo que a mídia descobriu que nós somos um público grande e consumidor, bonitos e que o retorno é bem rápido; quanto à discussão com os alunos é necessários que todas as disciplinas estejam envolvidas”.		
<b>H</b>	“Meu posicionamento, como educadora sempre foi de tratamento igual para todos os alunos, independente da raça de cada um ou do poder aquisitivo, no sentido de incentivá-los a crescer nos estudos, na vida. Com a chegada da lei, passo a dar mais importância para alguns aspectos		

	raciais como, por exemplo: valorizar todas as culturas que formaram o Brasil, mencionar a cultura afro, apresentar com a mesma atenção com que falo das demais”.		
<b>I</b>	“A partir do estudo da Lei e conteúdos referentes à Cultura afro-brasileira foi possível conhecer a história e através da elaboração de conteúdos trabalhar de forma a divulgar toda a cultura e importância do negro na formação da sociedade brasileira. Somente valorizamos e respeitamos através do conhecimento”.		
	Duas professoras não responderam esta questão.		

Tabela 26. Respostas à questão: *Você pode descrever a situação da discriminação?*  
Questionário 2, questão 06 – Maio a dezembro de 2007.

	“Professoras que dizem que “nunca sofreram discriminação”, no contexto escolar.”		“Professoras que dizem que “sofreram discriminação” no contexto escolar”.
<b>A</b>	“Penso que a discriminação só acontece quando é dada margem para tal. Sou ser humano como qualquer outro e com a arma poderosa que se chama conhecimento, sou reconhecida pelo meu trabalho e não sou vista de forma diferente”.	<b>A</b>	Professores: Vocês alunos devem valorizar a professora, olha como ela é inteligente. Supervisão: Não sei por que a mãe pensou que você é racista? Depois você nem é negra! Alunos: “Você me leva para a orientação, mas os outros alunos te chamam de <u>brigadeirão</u> ”. Alunos: Chica da, Chica da Silva, a negra... (música). Mães: Você é a professora de Artes? Meu filho não te obedece, porque ele não gosta de receber ordens de uma negra.
	Dez professoras não responderam esta questão.	<b>B</b>	“Professora contando piadas sobre negros. Direção preterir, dar prioridade a um professor branco em detrimento do professor negro, mesmo o professor tendo prioridade”.
		<b>C</b>	“1º A mãe de uma aluna veio questionar a nota final de sua filha e a primeira coisa que fez foi me olhar de cima em baixo e a segunda foi me perguntar se eu era “padrão” e logo afirmou, antes da resposta, que ela o era”. 2ª A pedagoga de uma escola em São José dos Pinhais, branca não me aceitava de forma alguma. Sempre criava situações onde ela pudesse me “prejudicar” pedagogicamente, tais como: ficar “vigiando” as minhas aulas, olhava toda a semana os meus livros de chamada, questionava o meu sistema de avaliação, chamava pais para, os quais ela conhecia, perguntarem sobre o meu planejamento/metodologia. Ela tentava de tudo, mas eu sempre estava preparada para tais importunos. Nunca consegui provar o racismo e nem a perseguição, pois ela é esperta e fazia “simplesmente” a sua função”.
		<b>D</b>	“Um dos casos foi que uma mãe pediu a direção para retirar sua filha da minha sala, pois segundo a mãe a aluna nunca havia estudado com professora negra”. A situação aconteceu por um problema em uma das minhas salas, já na primeira quinzena do ano, e uma funcionária ouviu a diretora falando “essa negra mal chegou à escola e já está me causando problemas”
		<b>E</b>	“Piadas de mau gosto envolvendo “preto”, “preto e gordo””.
		<b>F</b>	“Quando me telefonou na escola sem ver foi diferente de ter me conhecido pessoalmente. A supervisora de uma escola municipal

			na qual trabalhei”.
		<b>G</b>	“A direção falava e agia de forma a me prejudicar/barrar as minhas participações em atividades raciais e até outras, e ainda vivia dizendo: “os alunos dizem que você só fala em racismo”. Mas isso não era verdade, eu fazia toda uma discussão com atividades nas datas pontuais e inclusive quando acontecia algo com discriminações e a mídia divulgava eu levava para a escola para comentários”.

Tabela 27. Respostas à questão: *Você pode descrever situações em que você sofreu preconceito, devido ao seu pertencimento racial (infância, escola, família, trabalho...).* Questionário 2, questão 14 – Maio a dezembro de 2007.

	<b>“Professoras que dizem que “nunca sofreram discriminação”, no contexto escolar.”.</b>		<b>“Professoras que dizem que “sofreram discriminação” no contexto escolar”.</b>
<b>A</b>	“Como professora eu nunca sofri, agora como aluna sofri várias vezes. As crianças são preconceituosas, principalmente no ensino fundamental, acho que aprendem com os pais. Já no Ensino Médio é mais “enrustido”, eles camuflam mais. No ensino fundamental é “na lata”, é evidente, eles te chamam de “negro”, “macaco”, que é pra ofender mesmo. Até a 7ª, 8ª série, falavam da minha cor, do meu cabelo. Mas agora eu não percebo o preconceito muito, pois a cultura afro está mais valorizada, com a música, o reggae, os cabelos trançados, eles aceitam mais”.	<b>A</b>	Quando eu era pequena, ensaiava com as meninas no coro. Quando fomos “coroar” a Nossa Senhora, a irmã Rosário disse que eu era muito gorda e que não tinha vestido para mim. E perguntou: você já viu uma negra coroar Nossa Senhora? Eu ensaiava com as meninas, tinha uma ótima voz. Então, quando chegou o mês de maio, eu falei para a irmã que não ia cantar no coro, ela disse que eu era revoltada. Mas, pensa, eu cantava bem, mas não podia coroar a N. Senhora, porque era gorda e negra. Não cantei no coro, e fiquei torcendo para que não desse certo, que caísse o palco, que não cantassem bem... Me chamavam, também de “Mamãe Dolores”, quando passava a novela, eu estava na 6ª série. Não adiantava eu ser inteligente (lembra Malcom X, que no filme um homem diz pra ele ser carpinteiro), quando eu falava que queria ser engenheira ou arquiteta, que era o meu sonho, eu sentia que todos torciam contra (professores, colegas.). Parece que quando o professor é branco, e está falando sobre racismo, preconceito, os alunos respeitam mais. Por exemplo, na escola alguns alunos ficam cantando “Chica dá, Chica dá, Chica da Silva... a nega”, atrás de mim. Eu conversei sério com eles sobre o caso e eles não deram bola. Uma professora de português da escola conversou com eles e depois vieram me pedir desculpas. Quando fui à Faxinal do Céu, no Encontro de Educadores Negros (2007), os professores da escola falaram que nós próprios somos racistas. Quando eu voltei e comentei sobre o que aprendi sobre cotas na universidade, sobre o por que das cotas, eles ficaram mais favoráveis às cotas. Estou fazendo o “grupo de estudos” da SEED (Relações Raciais), e no meu grupo uma professora de História disse que não tinha como trabalhar o negro, então eu falei que no conteúdo sobre História da Guerra da Secessão dos EUA ela poderia falar sobre a importância do negro. Mas agora, o núcleo (se referindo à SEED-PR), vai cobrar desses professores que estão no grupo de estudos, e eles terão que fazer alguma coisa nas escolas. Só fazem se forem cobrados. A direção da escola não me cobra, pois ele também fala bastante (é negro), mas dos outros professores tem que cobrar senão não fazem nada.
<b>B</b>	“A minha ex-sogra costumava a me diminuir diante da família. Falava sobre	<b>B</b>	“Na infância, na escola especificamente sendo chamada de macaca. O cabelo como sendo bom ou não. (“ Aqui existe dois

	negros bandidos, dizia que eu tinha feito macumba para ficar com o filho dela. Qualquer coisa que eu fizesse de errado era “serviço de preto”. Eu não reagia contra ela em respeito ao meu marido. Eu ignorava seus comentários”.		tipos de preconceito, pois nos EUA uma negra pode ter o cabelo alisado e ninguém diz que ela está negando a raça, aqui não eu não posso alisar o meu cabelo, pois estou me negando como negra. Como vou negar, se sou negra, está na minha cara “). Na família não sofreu diretamente. No trabalho certa vez o gerente de uma loja disse que se não aparecesse mais ninguém ele me chamaria. Levei anos para perceber do que se tratava”. Você acha que é igual, você se acha integrado, quando você percebe sofre muito. “Tenho mais resistência com os professores”. O grupo de professores é preconceituoso, contam piadas de homossexual, contra negros, dizem, que não são contra negros. Não são contra negros, só quando não disputam as minhas vagas; falam mal das cotas na universidade. É o eco da sociedade racista. Dizem que os próprios negros estão sendo preconceituosos tendo privilégios sobre as cotas; mas será que não conhecem a história
<b>C</b>	“Quando me casei (com descendência italiana e alemã), meu cunhado se dirigiu a mim dizendo que só me salvava porque meu cabelo era liso”. “Tenho preocupação com a minha filha que tem a pele mais escura que a minha”.	<b>C</b>	“Sofri racismo dentro do Movimento Negro”. Nas discussões as pessoas levam a opinião pro lado pessoal. Por eu entrar na faculdade, para alguns eu era “metida”
<b>D</b>	“Não me lembro de nenhum”.	<b>D</b>	“Rejeição por eu gostar de estudar, no trabalho alguns colegas me chamam de “nega metida””.
<b>E</b>	“Quando criança era excluída de brincadeiras, bate papos”... Tinha apelidos: “neguinha 100 gramas”	<b>E</b>	“Infância, na escola: negrinha pobre. No trabalho: Será que é formada mesmo?”
<b>F</b>	“Se houve não me recordo. Lembro vagamente de cochichos (aos sete anos de idade), sobre minha mãe ser negra. Sempre tive problemas por ser pobre, enfrentava filas para conseguir uniforme e materiais escolares (fila de carentes), acho que sofri preconceito por ser pobre. Às vezes nosso psicológico faz questão de apagar, pois além de ser pobre era negra”.	<b>F</b>	“Na escola municipal que nada do que fazia estava bom para a coordenadora. Então, deixei de me preocupar com a mesma e mudei de escola e a processei e estou feliz aonde me encontro atualmente tanto no Estado quanto na Prefeitura”.
<b>G</b>	“Não passei por essa situação, mas quando percebia essa situação sempre soube como proceder”.	<b>G</b>	Uma professora não respondeu esta questão.
<b>H</b>	“Não passei por esta situação”.	<b>H</b>	
	Três professoras não responderam esta questão.		

**REFERÊNCIAS**

- ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz*. In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p.119-139.
- BAIBICH, Tânia Maria. *Fronteiras da identidade: o auto-ódio tropical*. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Os Flintstones e o preconceito na escola**. In: Educar, Curitiba, n. 19, p.111-129. Editora da UFPR, 2002.
- BENTO, Maria Aparecida. *Branqueamento e Branquitude no Brasil*. In: CARONE, Iray (org.). *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pactos Narcísicos do Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. São Paulo: s.n., 2002 – Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- BERNARDINO, Joaze. *Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento*. In: BERNARDINO, Joaze e GALDINO, Daniela (orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.39-64.
- BOUTIN, Gérald; GOYETTE; Gabriel; LESSARD-HERBET, Michelle. *Investigação Qualitativa: fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- CARNEIRO, Sueli. *Mulheres em Movimento*. In: Estudos Avançados 17 (49). 2003. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf> .Acesso em 22.11.2007.

\_\_\_\_\_. *Desigualdades raciais: fontes de conflito e violência social*. In: GONÇALVES, Benjamin S. (coordenação e edição) O Compromisso das Empresas com a Promoção da Igualdade Racial. São Paulo: Instituto Ethos, 2006.

\_\_\_\_\_. *Raça, gênero e ações afirmativas*. In: BERNARDINO, Joaze e GALDINO, Daniela (orgs.). Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

CUNHA JR., Henrique. *Os Negros não se deixaram escravizar: Temas para as aulas de história dos afrodescendentes*. Mimeo. Fortaleza: Dezembro 2006 (a). Texto disponibilizado no Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afrobrasileira Educação e Ações Afirmativas no Brasil, do IPAD Brasil – Instituto de Pesquisa da Afrodescendência e Universidade Tuiuti do Paraná, 2007a.

\_\_\_\_\_. *A população negra tinha formação profissional na abolição*. Temas para as aulas de história dos afrodescendentes. Fortaleza: Dezembro 2006. Texto disponibilizado no Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afrobrasileira Educação e Ações Afirmativas no Brasil, do IPAD Brasil – Instituto de Pesquisa da Afrodescendência e Universidade Tuiuti do Paraná, 2007 b.

\_\_\_\_\_. *Abolição Inacabada e a Educação dos Afrodescendentes*. Texto ainda não publicado, disponibilizado em Maio de 2008.

\_\_\_\_\_. *A História Africana na formação dos Educadores*. In: Cadernos de Apoio ao ensino – UEM – nº. 6 – Abril/ 1999. p.61-77

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismos e Anti-Racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: PALLAS, 2001.



DAVIS, Natalie Zenon. **Culturas do Povo: sociedade e cultura no início da França moderna**. Ed. Paz e Terra, 1990.

DEL PRIORE, Mary. **Mulheres no Brasil Colonial**. Ed. Contexto, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica**. 3ª Edição. São Paulo: ATLAS, 1995.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e Alienação**. Traduzido do inglês por Álvaro de Sá – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 352p.

FENIANOS, Eduardo Emílio. Boqueirão, Alto Boqueirão e Hauer: Gigantes pela própria natureza. Curitiba: UniverCidade, 2000.

FONSECA, Dagoberto. **Corpos Afro-Brasileiros: territórios do estigma**. In: BUENO, Maria Lucia e CASTRO, Ana Lucia (orgs.). *Corpo Território da Cultura*. Ed. Anna Blume, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos e dinâmicas sociais**. Revista Teoria & Educação, nº5, 1992.

FRANK, Robert. **Questões para as fontes do presente**. IN: CHAUVEAU, Agnes, TÉTART, Philippe. Questões para a história do presente. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FRENETTE, Marco. **Preto e Branco: a importância da cor da pele**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

GEERTZ, C. **Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura**. In: **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978. Texto disponibilizado durante o Seminário Cultura, Escola e Ensino, ministrado pela professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, em 2007 na UFPR.

GIROUX, Henri; SIMON, Roger. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Ed. GUANABARA KOOGAN, 1988 S.A. 4ª Edição.

GOMES, Joaquim B. Barbosa; SILVA, Fernanda D. Lopes Lucas da. *As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva*. In: Seminário Internacional – As Minorias e o Direito: CEJ, 2003. 272 p (Série Cadernos do CEJ; vol. 24). Publicações eletrônicas do CEJ. Disponível: [www.cjf.gov.br/publicacoes/publicacoes/asp](http://www.cjf.gov.br/publicacoes/publicacoes/asp) Acesso em 17.11.07

GOMES, Nilma Lino. *Cultura Negra e Educação*. In: Revista Brasileira de Educação. Mai/Ju/Jul/Ago 2003, nº. 23.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?* . In: Revista Brasileira de Educação. Set/Out./Nov./Dez 2002, nº. 21

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Democracia Racial*.

<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>, acesso em 10.05.08

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HELLER, Agnes. *Sobre el concepto abstracto de “vida cotidiana”*. Texto disponibilizado no Seminário “O Sujeito no Universo Escolar”, da UFPR: 2007.

IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional*. São Paulo. Difusão Européia do Livro, 1962.

LE GOFF, Jacques. *A visão dos outros: um medievalista diante do presente*. In: CHAUVEAU, Agnes, TÉTART, Philippe. *Questões para a história do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Publicado pela APP Sindicato, 1997.

LÈSSARD-HÉRBERT, Michelle et al. *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Éditions Agence d'ARC inc.,1990, Instituto Piaget: Lisboa.

LIMA, Márcia. *Gênero, raça e ocupação no Brasil: a mulher negra na base da pirâmide social*. In: GONÇALVES, Benjamin S. (coordenação e edição) *O Compromisso das Empresas com a Promoção da Igualdade Racial*. São Paulo: Instituto Ethos, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: PRIORE, Mary Del (org). *História das Mulheres no Brasil*. 2.edição – São Paulo: Contexto, 2001.(pág.443-481).

\_\_\_\_\_. *Gênero, História e Educação: construção e desconstrução*. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre. V. 20 n.2. p.101-132 – jul./dez. 1995

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *Professoras Negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento*. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.) *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 73-106.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, P. de S. *Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec/ UNESP, 1998. p. 17-26.

OLIVEIRA, Iolanda de. Espaço Docente, Representações e Trajetórias. In: Cor e Magistério. Rio de Janeiro: Quartes; Niterói, RJ: EDUFF, 2006.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: Texto para discussão n°. 996. Brasília: Ipea, 2003, ISSN 1415-4765.

PIOVESAN, Flávia. *Ações Afirmativas e Direitos Humanos*. In: Revista USP/Coordenadoria de Comunicação Social. N. 68. São Paulo: USP, 2006.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n° 3, 1989, p.3-15.

PIZA, Edith. *O caminho das Águas: estereótipos de personagens negras por escritoras brancas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com-Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. *Porta de vidro: entrada para a branquitude*. In: CARONE, Iray (org.). *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n°. 3, 1989, p. 3-15.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. *A Questão da Educação para a Diversidade Sócio-Cultural e o Etnocentrismo*. In: ASSIS, Valéria Soares de (org.). Introdução à Antropologia. Formação de Professores, EAD, n. 7, Maringá, UEM, 2005. p.109-125

*Relatório do relator especial sobre formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância relacionada*, Doudou Diène, em sua missão no Brasil (17-26 de outubro de 2005), in: Ìrohìn, n°. 15. Disponível:

[http:// www.irohin.org.br/imp/n15/13.htm](http://www.irohin.org.br/imp/n15/13.htm) . Acesso em 22.11.2007.

SANTANA, Patrícia. *Professores Negros: Trajetórias e Travessias*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANT'ANA, Antonio Olimpio. *História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados*. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. Brasília, 2005.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: Educação e Realidade. Porto Alegre. V.20 n.2 p.71-99 – jul./dez. 1995.

Setor Boqueirão. Disponível:

[http://netescola.pr.gov.br/netescola/escola/069045006/nre/RH/setor\\_boqueirao.htm](http://netescola.pr.gov.br/netescola/escola/069045006/nre/RH/setor_boqueirao.htm) último acesso em novembro/2007.

SILVA, Maria Aparecida da. *Ações Afirmativas para o povo negro no Brasil*. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas – situando-nos enquanto mulheres negras*. In: Cadernos CEDES v. 9 n°. 45. Campinas, Julho, 1998.

SKIDMORE, Thomas E. *Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil*. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo. N.º 79, nov. 1991, p.5-16

SOUSA, Andréia Lisboa de. *As Alterações da LDB e o Trabalho com a Diversidade Étnico-Racial no Espaço do MEC*. In: Anais – Arquivo Digital – 1º Fórum Municipal de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Curitiba, 2006.

SOUZA, Marcilene Garcia de. *A Invisibilidade dos Negros nas Lições Curitibanas*. Curitiba: UFPR, 2002 – Monografia.

TOLEDO, Cecília. *Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide*. Cadernos Marxistas. São Paulo: Editora Xamã, 2001.

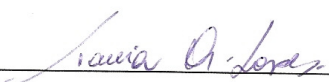
**ANEXO I** - Ofício enviado à SEED-PR, e resposta obtida para a solicitação.

DIOE 275	 <b>sistema integrado de documentos</b>	<b>Comprovante de Protocolo</b>
	SISTEMA INTEGRADO DE DOCUMENTOS	
	SEED	NUM. 9.098.462-4
DATA- 13 JUL. 2006 HORA-		
INFORMAÇÕES : DISQUE - PROTOCOLO - (41) 351 6080		
Das 12:30 às 19:00 horas		

Eu, Tania Aparecida Lopes, portadora da R.G nº 3.104.257-7, professora com cargo efetivo (PNI2 - Prof. Nível II). Venho através desta solicitar autorização para coletar informações do período de 1990 a 2003, do "Quadro Próprio do Magistério" da SEED, de professores e professoras, lotados (as) no município de Curitiba. Necessito de informações (quantitativas) sobre: sexo, raça/etnia, idade e etc., a fim de fundamentar meu projeto para Mestrado, na área da educação.

Desde já agradeço a atenção e fico no aguardo de uma resposta o mais breve possível.

Atenciosamente,

  
\_\_\_\_\_

Tania Aparecida Lopes  
Rua Antonio Coelho Santos, 25.  
81750-140 – Curitiba – PR  
Fone: residencial (0xx41) 3377-1162 ou 9993-5028  
E-mail: belatal@ibest.com.br

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

PROTOCOLO N.º 9.098.462-4/06



**AO ARQUIVO**

1. Considerando que os dados referentes às informações solicitadas são armazenados em diferentes sistemas de informática e que um deles, o SIP, está em fase de migração para outro sistema, ambos gerenciados pela Secretaria de Estado da Administração, no momento, não há possibilidade de atendimento à solicitação apresentada.
2. Arquive-se o presente protocolado como solicitação INDEFERIDA.  
GRHS/Chefia , em 02 de agosto de 2006.

  
" Sheila Regina Basso Assef  
Chefe do GRHS/SEED

## ANEXO II - Questionário 1

**Universidade Federal do Paraná**  
**Setor de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação.**

**Curso de Mestrado em Educação**

Curitiba, Setembro de 2007.

Prezados/das senhores/as,

Estamos realizando uma pesquisa nas Escolas e/ou Colégio Estaduais, do município de Curitiba localizadas no bairro do Boqueirão, de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Solicitamos a gentileza de nos responder as perguntas abaixo relacionadas. Suas informações são de extrema importância para a nossa pesquisa.

<b>Nome da Escola e/ou Colégio:</b>
<b>Ensino Médio ( ) Ensino Fundamental ( )</b>
<b>Endereço:</b>
<b>Fone: ( )</b>
<b>Cargo: ( ) Diretor/a ( ) Pedagogo/a ( ) Professor/a ( ) outro/a . Qual? _____</b>
Sua escola já desenvolveu ou desenvolve algum projeto relacionado a Lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras em todas as disciplinas? ( ) sim ( ) não
Caso a resposta seja sim, quais as disciplinas envolvidas no projeto? Quando?
_____
_____
_____
_____



Pensando sobre seus/suas alunos/as, você diria que a grande maioria no que se refere a cor/etnia, de acordo com o IBGE, é:

( ) preto ( ) pardo ( ) branco ( ) amarelo ( ) indígena

**Total de professores/as do Quadro Próprio do Magistério – QPM que a Escola/Colégio possui:** \_\_\_\_\_

Do total, quantos são sexo masculino: \_\_\_\_\_

Do total, quantos são do sexo feminino: \_\_\_\_\_

Quantos do total do sexo masculino, você diria que são negros (pretos e pardos) ?

\_\_\_\_\_

Quantos do total do sexo feminino, você diria que são negras (pretas e pardas)?

\_\_\_\_\_

Esperamos contar com o habitual esforço daqueles/as comprometidos/as com uma Escola Pública democrática, de qualidade, laica e multicultural,

Muito obrigada,

Tania A. Lopes

Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR.

Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria

## ANEXO III - Questionário 2

Questionário: “Professoras Negras da Rede Estadual de Educação da cidade de Curitiba”.

Idade:	Pertencimento racial:
Graduação:	
Instituição da graduação:	Ano da graduação:
Pós-Graduação:	
Instituição:	Ano da conclusão:
Atuação: ( ) rede estadual ( ) rede municipal ( ) rede privada	
Tempo de atuação:	Desde:
Você faz parte de alguma entidade?(sindical, movimento negro, ou outro) Qual?	
De acordo com as categorias de cor/etnia do IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), como você se classifica?	

1) Por que você é professora? Explique.

---



---



---



---



---

2) Como você se vê enquanto professora?

---



---



---



---



---

3) O que é preconceito para você?

---



---



---



---



---

4) Você como professora negra já sofreu algum tipo de discriminação na escola?

- a) Não, nunca sofri
- b) Sim, sofri poucas vezes.
- c) Sim, sofri muitas vezes.

5) Em caso afirmativo a discriminação mais comum foi originada: (no máximo cinco).

Opções

- a) Pelos (as) colegas professores (as).
- b) Pela supervisão, orientação ou direção.
- c) Pelos (as) funcionários (as).
- d) Pelos (as) alunos (as).
- e) Pelos (as) pais e mães dos (as) alunos (as).
- f) Outro. Qual? \_\_\_\_\_.

6) Você pode descrever a situação da discriminação?

---

---

---

---

---

7) Que diferenças você verifica entre seus/suas alunos/as? Como elas são?

---

---

---

---

---

---

8) Como você trabalha com seus alunos as diferenças existentes entre eles? (Por favor, cite alguns autores e títulos de livros, músicas, que você utiliza)

---

---

---

---

---

9) De que forma você trabalha com seus alunos sobre diferenças étnico/raciais? (Por favor, cite alguns autores e títulos de livros, músicas que você utiliza).

---

---

---

---

10) Quantos professores/as negros/as trabalham na (s) escola (s) com você?  
\_\_\_\_\_ ou ( ) nenhum/a.

11) Como você percebe a forma que eles/elas discutem as diferenças com os professores e alunos?

---

---

---

---

---

12) Qual é a sua opinião sobre a Lei 10639/03?

---

---

---

---

---

13) Você pode explicar de que forma a Lei 10639/03 proporcionou mudanças em suas práticas ao discutir as diferenças das relações étnico/raciais com seus alunos? (Mudanças em suas práticas antes e depois da Lei)

---

---

---

---

---

14) Você pode descrever situações em que você sofreu preconceito, devido ao seu pertencimento racial (infância, escola, família, trabalho...).

---

---

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada,

Tania A. Lopes

Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia Maria Baibich-Faria