

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros

Regina Helena Moraes

São Carlos
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros

Regina Helena Moraes

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação

São Carlos
2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M827mp

Moraes, Regina Helena.

Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros / Regina Helena Moraes. -- São Carlos : UFSCar, 2006.
205 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Professores - formação. 2. Relações raciais. 3. Identidade. I. Título.

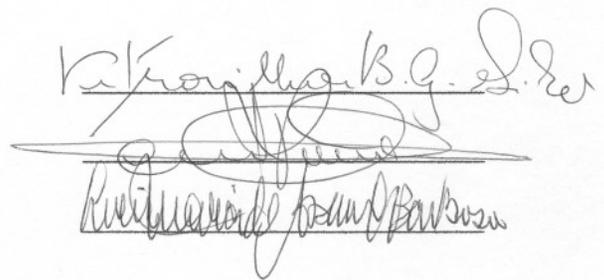
CDD: 370.71 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Profª Drª Maria Palmira da Silva

Profª Drª Lucia Maria de Assunção Barbosa



Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in black ink and are positioned to the right of the printed names. The first signature is for Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, the second is for Maria Palmira da Silva, and the third is for Lucia Maria de Assunção Barbosa.

Dedico este trabalho à memória de meus pais Walter e Denodyr

Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Trabalho realizado no quadro de pesquisas do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB) e no grupo e Linha de Pesquisas Práticas Sociais e Processos Educativos.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de São Carlos, especialmente ao Departamento de Metodologia de Ensino, que me concederam a oportunidade de realização do presente trabalho.

À Professora Dr. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, pela orientação segura, precisa e sempre presente.

Às professoras doutoras, Maria Palmira da Silva e Lúcia Maria de Assunção Barbosa, pelo pronto atendimento ao convite para participar da Banca Examinadora desta pesquisa.

À Professora Dra. Neusa Maria Gusmão e à Professora Dra. Roseli Rodrigues, participantes da Banca de Qualificação, pela leitura precisa e aconselhamentos concernentes ao trabalho.

A todos os participantes da pesquisa, professoras e professores negros que trouxeram, de maneira singular, suas experiências de vida, que se constituem o cerne deste estudo, enquanto negros e professores.

Aos colegas de curso, com os quais partilhei estudos e trabalhos, pelo apoio demonstrado em todos esses momentos.

Aos amigos e colegas da E. E. José Juliano Neto, pela compreensão e encorajamento durante todo tempo de desenvolvimento deste trabalho.

À amiga Sônia Antunes, incentivadora e norteadora da área de estudos a qual me filiei.

Ao amigo Mauro Luis Thobias, que sempre esteve presente em minha vida pessoal e profissional, incentivando-me em relação à continuidade de meus estudos. Além disso, durante o processo de elaboração da parte escrita deste trabalho foram seus ouvidos e também suas palavras — nem sempre dóceis — que me colocaram nos trilhos da responsabilidade, animando e consolando-me.

A todos os amigos: Marcos Fatori, Vera Ferragini, Paulo Lazzarini, Marcos Zanetti, Juracy Florêncio, Jussara dos Anjos, Paulo Márcio que muito contribuíram para o êxito desta minha empreitada, constituindo-se em ancoradouro, sobretudo nos momentos em que me falseavam a coragem e a confiança.

Ao amigo Mário Cavaretti, doce lembrança e eterna saudade, sempre espiritualmente presente na vida de todos seus amigos.

A minha família Walter Roberto, Joelma Paula, Alberto, Vítor, Júlia, Nadir e Neide, fonte de minha força e obstinação.

A Deus, grande e único concessor de minha e de todas as vidas, e a todos os espíritos de luz, guias de uma caminhada.

RESUMO

Compreender como se dá o processo de formação da identidade profissional do professor negro constitui o cerne desse estudo. Para tal entendimento, lanço mão da questão de pesquisa: *em que circunstâncias, professoras e professores negros constroem sua identidade profissional e a têm reconhecida?* A fim de buscar uma resposta a tal questionamento, esta pesquisa encontrou respaldo em conceitos como: ideologia do branqueamento, democracia racial, formação de identidade pessoal, social, étnico-racial e a profissional, mas, sobretudo, nas conversas com os participantes dela, quatro professores negros. É através da subjetividade de tais professores, que busco compreender como se forma sua identidade profissional e, além disso, entender quais estratégias são utilizadas por eles para que consigam ter seu valor profissional reconhecido em uma sociedade que prega uma pretensa igualdade entre todos seus cidadãos. Todas as análises e interpretações, feitas a partir de uma postura investigativa com base na Fenomenologia, partiram daquilo que essas professoras e professores negros pensam acerca das relações étnico-raciais, de suas experiências de vida dentro da família, trabalho e da profissão docente. Assim, este trabalho pretende chamar a atenção para as relações que se encontram dentro do ambiente escolar, que não está isento do racismo, mal que, infelizmente, permeia a sociedade. Busca-se, neste estudo, por à mostra aquilo que se deixou ver na descrição compreensiva e interpretações das conversas empreendidas com os participantes. Para tanto, fez-se a pergunta, ao longo do trabalho: quem são as professoras e professores negros desta pesquisa? As professoras e professores negros deste estudo são pessoas para quem a família representa o ponto no qual eles se apóiam para construção de seus valores em relação ao estudo e ao trabalho; são pessoas para quem o estudo é um portal através do qual o mundo abre-se para elas e elas se dão a esse mesmo mundo e são agentes de seu ato de estudar; são leitores e autodidatas; são pessoas que têm orgulho de sua formação acadêmica e permanecem em constante atualização; são pessoas que vivenciaram o constrangimento da discriminação étnico-racial quer na escola, quer no trabalho; são profissionais que têm de mostrar maior competência no ambiente escolar; são professoras e professores que trabalham para que seus alunos negros tenham uma auto-estima positiva, além de também trabalharem pela igualdade em relação às questões étnico-raciais como pelas econômico-sociais; enfim são professoras e professores negros que conseguiram o reconhecimento profissional.

ABSTRACT

The target of this work is to understand how the formation process of the professional identity of the black teacher is. For that, I make use of the following research question: *in which circumstances black teachers build their professional identity and have it recognized?* In order to find an answer to this question, this research is based on concepts like: whitening ideology; racial democracy; personal, social, ethnic, racial and professional identity formation; and, mainly, in the talk with the teachers who took part of it. Through the subjectiveness of these teachers I try to understand how their professional identity takes place and which strategies are used by them in order to have their professional value recognized in a society that preaches a supposed equality among all the citizens. Our analysis, made from an investigative position on the basis of the Phenomenology, is based on what teachers think about the ethnic and racial relations of their life experiences in family, work and classroom. So, this work intends to attract attention to the relations in the school environment, which is not free of racism, the evil that, unfortunately, permeates the society. This study tries to show what was left to see in the comprehensive description and the interpretations of the talk we had with the participants. For that, we made the following question: who are the black teachers in this research? The black teachers of this study are people to whom the family represents the point on which they rely for the construction of their values in relation to the study and work. They are people to whom the study is an open door for the world, to which they give themselves. They are readers up to some part of their lives they are self-taught. They are people who have pride of their academic formation and remain in constant update. They are people who had lived the constraint of the ethnic-racial discrimination at school or at work. They are professionals who have to show greater ability at the school environment. They are teachers who work in order to make their black pupils get a positive auto-esteem. They also work for the equality in relation to the ethnic-racial and economical-social questions. At last, they are black teachers who have got the professional recognition.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. De onde vem esta pesquisa.....	1
1.2. As partes constituintes	5
CAPÍTULO 1 – IDEOLOGIAS QUE FIRMARAM O RACISMO	9
1.1. Ideologia do branqueamento	9
1.2. Democracia racial?.....	20
CAPÍTULO 2 - O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL, ÉTNICO-RACIAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES NEGROS.	30
2.1. A busca da identidade racial.....	45
2.2. A identidade profissional	58
CAPÍTULO 3 - SOB QUE FOCO DIRECIONO MEU CAMINHAR	77
3.1. Os participantes do estudo.....	82
3.2. O agrupamento das conversas	85
CAPÍTULO 4 - DIMENSÕES EM QUE A IDENTIDADE PROFISSIONAL VAI SE FORMANDO: ESPAÇOS COMUNS E PARTICULARES	90
4.1. A FAMÍLIA ENQUANTO ESPAÇO	91
4.1.1. O contraste entre campo e cidade	95
4.1.2. O olhar da família para o trabalho e o estudo	100
4. 2. O ESTUDO ENQUANTO ESPAÇO	108
4.3. O ESPAÇO DO TRABALHO: DA INFÂNCIA À DOCÊNCIA	126
4.3.1. O trabalho enquanto espaço.....	127
4.3.2. Docência: espaço de encontro de experiências de trabalho	132
4.3.3. A discriminação racial e social no espaço do trabalho.....	138
4.3.4. Quem são esses professores e o que fazem?.....	156
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES INCONCLUSAS	174
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS	201

1. INTRODUÇÃO

1.1. DE ONDE VEM ESTA PESQUISA

Nos meandros do processo de formação da identidade profissional do professor negro — título deste estudo — vem se desenhando há muito dentro de mim. Quando se é negro, como sou, e quando nos deparamos com o preconceito racial, várias questões nos incomodam: “Por quê? Por que não sou aceito? Por que me discriminam? Por que meu valor profissional, por exemplo, não é amplamente reconhecido?”, entre outros tantos porquês.

Muitas vezes, em decorrência de vivermos numa sociedade que mascara o preconceito racial, teimamos em não divisar aquilo que se coloca a nossa frente. Assim, como está discutido neste estudo, o negro vai se construindo como pessoa e, infelizmente, muitas vezes, vai assumindo um comportamento de inferioridade, o qual lhe foi imposto. Essa pesquisa surge, então, de tais indagações que me acompanharam até bem pouco tempo. Apesar de não ser o alvo desse estudo, existe dentro dele toda uma história de vida que também foi permeada pela discriminação, pela não-aceitação dos outros para comigo.

Discriminação que esteve presente quando me lancei no mercado de trabalho e ali fui rechaçada, porque sou negra; discriminação nas primeiras relações amorosas, quando até mesmo aquelas companheiras que me tinham por amiga, diziam que Fulano era muito bonito para mim e que se eu fosse um pouquinho mais clara, certamente, ele me quereria; discriminação, no ambiente escolar, quando uma professora, não acreditando que eu tivesse capacidade para ter tirado uma nota alta em uma das avaliações aplicadas por ela, ficou sentada durante toda nova prova

para confirmar se eu “colara” ou se era realmente inteligente; discriminação quando me impediram, na escola, de participar de uma apresentação de dança, alegando que o colante preto não ficaria bem em mim e, além disso, não haveria um que me servisse; discriminação quando ando pela rua ao lado de algum amigo branco e, sobre mim, vários olhares de espanto são lançados. Mesmo dentro do meio acadêmico, a discriminação esteve presente, quando depois de ter sido aprovada na prova escrita do mestrado, no momento da entrevista com vários professores, um deles me perguntou como eu conseguiria levar adiante meu intento de fazer mestrado com marido e “filharada” para cuidar. Eu não sou casada e nem tenho filhos, mas o estereótipo da mulher negra e pobre, cheia de filhos para tratar estava incutido na mente daquele professor. Essas colocações, longe de serem mencionadas num trabalho acadêmico com o intuito de um sentimento de comisseração por parte de quem o lê, estão aqui para trazer à tona o porquê de minha pesquisa.

Outros fatos foram fazendo com que aquilo que se esboçava em desenho tênue dentro de mim fosse criando formas e contornos mais firmes. Logo que iniciei minha carreira no magistério, ao me apresentar para a direção da escola, uma das funcionárias confundiu-me com a nova merendeira da escola e, quando lhe disse que era professora, sua expressão foi de total espanto. Meus colegas de trabalho, no início, sempre me olhavam com certa desconfiança, própria do desconhecimento para comigo, algo comum em todo início de relação entre pessoas, não nego; no entanto, o fato de ser negra era fator agravante na relação de desconfiança deles para comigo. E como ser reconhecida? Como mostrar minha competência? Outros porquês forjaram-se em mim, alimentando ainda mais a vontade de desenvolver este estudo.

Na sala de aula, quando por algum motivo, a questão do negro vem à baila na discussão, eu sou vista e denominada com “morena”, como “marronzinho”, nunca como negra. Foi muito marcante para mim, no ano de 2002, quando já fazia as disciplinas do mestrado, um episódio em que um aluno de 5ª série me disse: “Professora, a dona de História mandou a gente fazer aquilo que a senhora deu no começo do ano”. Eu, então, lhe perguntei – “O que foi que ela pediu?”. O menino respondeu-me: “Mandou a gente contar a nossa história, desde a época de nossos avós, de onde vieram. Eu descobri, professora, que meu avô era índio; por isso sou moreno assim, e a senhora, os avós da senhora vieram da Itália? Quando ele lançou a pergunta, a classe toda — 40 crianças de 10 e 11 anos — ficou quieta, esperando minha resposta e olhando “feio” para ele. Imediatamente expliquei que meus avós vieram da África, que não tinha ascendência italiana, haja vista a cor negra de minha pele. Interpretei a pergunta do aluno, não como algo feito para me satirizar, pelo contrário, ele queria valorizar o meu trabalho, já que estava fazendo algo que sabia, porque eu já havia dado o conteúdo em sala de aula. Então para estabelecer uma ponte valorativa do meu desempenho profissional, ele associou tal aspecto à minha cor de pele. Ser negra, para ele, era sinônimo de incapacidade, por isso a relação entre mim e os italianos, brancos, conseqüentemente, capazes.

Quando lidava com alunos maiores, adolescentes entre 15 e 17 anos, na sua maioria brancos, a situação não era muito diferente. Ao mencionar, por exemplo, autores negros, como Machado de Assis, Cruz e Souza, Lima Barreto, via em seus olhos um grande constrangimento em falar ou escrever sobre a questão do negro em nosso país. Certamente, eles eram conscientes da problemática pela qual o negro passa, mas com receio de me magoar, por eu ser negra, eles calavam-se. Se

eu forçava algum tipo de debate, o constrangimento da parte deles era muito grande. Mais uma razão para essa pesquisa.

O desenho de minhas inquietações firmara-se. E tendo em vista a minha experiência e observação como professora negra em relação à discriminação racial, senti e sinto a necessidade de lançar o olhar para dentro da escola, para as relações estabelecidas entre os profissionais negros que lá atuam e para a relação desses para com seus pares e alunos com o objetivo de verificar, aprender e compreender o que a realidade está nos mostrando, pois a escola, enquanto parte da sociedade, não é neutra em relação a estes problemas.

Desse modo, sinto a necessidade de uma discussão no campo educacional, que incorpore a diversidade étnica e cultural, dentro da qual faço um recorte sobre as relações raciais e grupos de profissionais — especificamente o professor —, que avançam nessa direção; os educadores e a instituição escolar não podem ficar alheios à dinâmica social. Aqui se encontra a importância pedagógica que dou a esta pesquisa.

Estando em uma sociedade que prega oficialmente a democracia racial, mas que não a executa, é de primordial importância que temas relacionados à discriminação racial sejam discutidos e estudados. Tais estudos caminham em direção tanto dos negros como dos não-negros, pois desvendando, através de pesquisas, os meandros e as ideologias que embasam o pensamento racista de nossa sociedade, pode-se tentar chegar a uma mudança social em relação à discriminação racial. Além disso, os negros, ao terem acesso a esses estudos, podem também ter sua identidade de pertencimento racial desvelada, uma vez que a construção de tal identidade é coibida na medida em que não se valoriza, não se

discute, não se mostra a cultura da qual são oriundos. Assim, muitas vezes, os negros não se vêem reconhecidos como parte integrante da sociedade. Por isso, estudos relacionados à problemática do racismo são imprescindíveis.

Em nossa sociedade, mesmo tendo instrução acadêmica, o negro sofre, no mercado de trabalho, a discriminação em decorrência de sua etnia. Isso ocorre em todos os segmentos profissionais, inclusive na instituição escolar, que, caminhando em sentido contrário aos valores que deveria veicular, reflete os valores de uma sociedade discriminatória e racista, quando deveria ir na via oposta, ou seja, dela deveria sair a luz que nortearia valores sociais mais justos, uma vez que seu papel, enquanto instituição formadora de indivíduos é promover o senso igualitário entre sua clientela. Daí a importância social dessa pesquisa, de se fazer ouvir a voz de professores negros que constroem sua identidade pessoal e profissional dentro de uma sociedade, onde as desigualdades são gritantes.

1.2. AS PARTES CONSTITUINTES

Diante dessas considerações iniciais, firmou-se a questão de pesquisa deste estudo — *Em que circunstâncias, professoras e professores negros constroem sua identidade profissional e a têm reconhecida?* —, cujo principal objetivo é compreender como se deu (ou dá) a formação desse profissional, enquanto negro e enquanto professor.

Para compreender o processo de formação identidade profissional do professor negro, outras identidades (a pessoal e a étnico-racial) são postas à mostra

pelos participantes deste estudo. Por isso, a necessidade de contextualizar a temática desse estudo, mostrando as ideologias racistas presentes em nossa sociedade. Para tanto, discorro sobre a ***Ideologia do branqueamento***, primeiro capítulo da pesquisa. Nessa parte, fazemos uma síntese dos acontecimentos históricos ocorridos na sociedade brasileira que colaboraram para a afirmação de tal ideologia, cujo princípio básico é valorizar uma etnia – a branca européia – em detrimento de outra – a negra. Tal ideologia pode estar incutida no pensamento do professor negro; por isso considero importante a discussão desse tópico para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente no que se refere à análise dos dados. Mas não apenas isso, pois creio que, ao tratarmos dessa questão, estou também privilegiando aqueles leitores que ainda não têm conhecimento das origens do sentimento racista em nossa sociedade.

Outro ponto colocado em discussão, neste capítulo, diz respeito ao mito da ***democracia racial***, uma vez que vivemos em uma sociedade que, apesar de se dizer não preconceituosa e igualitária, não tem pragmaticamente demonstrado respeito aos segmentos sociais minoritários. A importância desse debate para o estudo em questão é que o professor negro forma sua identidade profissional e étnico-racial dentro de uma sociedade que proclama a igualdade racial, mas que não a faz efetivamente. O professor negro exerce sua docência em um ambiente que também proclama tal igualdade, mas, da mesma forma, também não a cumpre, nem em relação aos discentes, muito menos no que se relaciona aos seus docentes.

Assim, tanto a ***ideologia do branqueamento*** quanto o ***mito da democracia racial*** são elementos teóricos que contextualizam a problemática das

relações raciais em nossa sociedade. O professor negro vive, educa-se e forma sua identidade nesse contexto; então a importância desses dois tópicos para a pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado de ***O processo de formação da identidade pessoal, étnico-racial e profissional de professoras e professores negros***, trato dos conceitos que são o âmago desta pesquisa. Elenco nele, autores que discutem o conceito de identidade, identidade coletiva, identidade pessoal e social. Inseri também neste capítulo uma discussão mais recente acerca do conceito de identidade, a saber: a crise de identidades pela qual passa o homem pós-moderno. Além disso, a relação entre identidade e reconhecimento também é ponto de discussão. Nesse aspecto, faço uma discussão sobre aquilo que os autores nos colocam sobre identidade e busco, dentre os conceitos relacionados, aquele que melhor condiz com a minha postura metodológica.

Abrimos um sub-capítulo ***A busca da identidade racial***, dentro do segundo, que discute a identidade racial. Expus, então, os debates de autores que trazem como foco principal a questão da formação da identidade, sempre relacionando-a às questões das relações étnico-raciais.

Ainda dentro do segundo capítulo, colocamos outro sub-capítulo: ***Quem é o professor diante de quarenta mundos diferentes?*** Refleti sobre as visões, que vários setores sociais – Estado, alunos e o público – têm do fazer docente. Ao postularem atribuições à profissão docente, esses setores estão dando uma identidade para o professor.

O terceiro capítulo diz respeito à metodologia empregada na pesquisa que, apesar de não ser propriamente um estudo fenomenológico, tem em encaminhamento que se direciona para tal epistemologia. Aqui estão presentes quem

são os participantes da pesquisa, como foram elaboradas e realizadas as conversas com eles, o modo de organização delas, bem como a maneira como me dispus a descrevê-las e analisá-las.

O quarto capítulo ***Dimensões das falas dos participantes: espaços comuns e particulares*** concerne à descrição compreensiva das conversas com os participantes do estudo – os professores negros. Assim, as conversas foram separadas em três dimensões significativas advindas das falas dos participantes, e, dentro dessas dimensões, outras afluíram. Abaixo se coloca o esquema deste capítulo:

- ***A família enquanto espaço***, dentro de tal dimensão, surgiram:

- *O contraste entre campo e cidade*
- *O olhar da família para o trabalho e estudo.*

- ***O estudo enquanto espaço.***

- ***O espaço do trabalho: da infância à docência***

- *O trabalho enquanto espaço*
- *Docência: espaço de encontro de experiência de trabalho*
- *A discriminação racial e social no espaço de trabalho*
- *Quem são esses professores e o que fazem?*

O quinto capítulo denominado ***Conclusões inconclusas*** traz o diálogo entre aquilo que os participantes colocaram à mostra através de suas falas com a literatura empregada neste estudo

CAPÍTULO 1 – IDEOLOGIAS QUE FIRMARAM O RACISMO

1.1. IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO

“ [...] Achava-se ali sozinha e sentada ao piano uma bela e nobre figura de moça. As linhas do perfil desenhavam-se distintamente entre o ébano da caixa de piano, e as bastas madeixas ainda mais negras do que ele. São tão puras e suaves essas linhas que fascinam os olhos, elevam a mente, e paralisam toda análise. A tez é como o marfim do teclado, alva que não deslumbra, embaçada por uma nuance delicada, que não saberei dizer se é leve palidez ou cor-de-rosa desmaiada. (...) Os cabelos soltos e longos fortemente ondulados se despenham caracolando pelos ombros em espessos luzidios rolos, e como franjas negras escondiam quase completamente o dorso da cadeira, a que estava recostada [...].”

Guimarães, Bernardo. *A Escrava Isaura*(1992)

A escrava Isaura, romance escrito por Bernardo Guimarães, data da época do Romantismo brasileiro. Foi publicado em 1875 e fez muito sucesso junto ao público-leitor. Todavia, engana-se aquele que imagina ser o romance uma reflexão sobre a questão da escravidão no Brasil. O que centraliza a ação da obra é a luta de Álvaro, herói do romance, para salvar Isaura, escrava por quem se apaixona, das mãos do cruel Leôncio, dono dela. Não há a denúncia dos males da escravidão, muito pelo contrário. A história gira em torno das agruras de Isaura, uma escrava que fora tratada como filha pela mãe de seu patrão. A história trata de um caso de amor e não do problema social e humano da escravidão.

Observando a descrição da personagem feita pelo narrador, vemos que a própria figura de Isaura não serve de símbolo da mulher escrava, não só pela vida que levava, pois tivera educação esmerada, era culta, sabia cantar e tocar piano, como também pela aparência. Se nos atentarmos para a descrição que o narrador faz de sua tez, verificaremos que ele a descreve como cor de marfim, alva, embaçada e cor-de-rosa desmaiada; em nenhum momento aparecem os adjetivos

negra, mestiça ou mesmo mulata em sua caracterização, o que tornaria a descrição mais verossímil, uma vez que Isaura era filha de um português com uma escrava mulata. Ressaltam-se em sua descrição, os traços biológicos do pai branco; da mãe negra ficou-lhe apenas a negrura dos cabelos. Por isso, essa escrava linda, inteligente e elegante pôde ser heroína de um romance do século XIX.

A situação de Isaura, personagem romântica do final de século XIX, ilustra aqui o pensamento ideológico da sociedade dominante brasileira da época em que as teorias raciais, que justificavam a escravidão, já haviam chegado ao Brasil monárquico. Tais teorias passavam a crença de que o negro deteriorava a formação da verdadeira nação brasileira. Desse modo, o sentimento racista acirrou-se e a superioridade do branco sobre o negro tornou-se senso comum.

Chiavenato (1999, p.73) expõe que a classe dominante, por ver o negro como besta, sem humanidade e, pensando na supremacia branca, via justificada, política e moralmente, a escravidão. Diz o autor que tal posicionamento “conferia às classes dominantes o direito ético de usar o negro sem considerar sua condição humana. Ele era a besta de trabalho: sua humanidade não foi pensada ou questionada”. Continua dizendo que o processo racista no país “começou antes de o primeiro africano chegar ao Brasil¹, teve sutis formas de sedimentação e arraigou-se a tal ponto na sociedade escravista que os preconceitos passaram à História e prevalecem ainda hoje”.

O racismo,

Comportamento de hostilidade e menosprezo em relação a pessoas ou grupos humanos cujas características intelectuais ou morais, consideradas

¹ Antes de os africanos aqui chegarem, o sentimento racista era depositado nos índios.

inferiores, estariam diretamente relacionadas a suas características raciais, isto é físicas ou biológicas. (BORGES, 2002, p. 48, 49)

no Brasil é fato. A luta para que o negro seja visto, na sociedade, como ser integral e total, com todos os seus direitos garantidos e cumpridos, continua sendo árdua e grande.

A discussão sobre o racismo no Brasil nunca ganhou grande destaque, porque, como se sabe, ao negro tem sido relegado um papel secundário, tanto na história nacional quanto na mundial. Além disso, a condição de escravo traçou em seu destino a sua não-humanidade. Schwarz (2001), em seu livro *Racismo no Brasil*, comenta:

Desterrados de seu continente, separados de seus laços de relação pessoal, ignorantes da língua e dos costumes, os recém-chegados se transformavam em boçais. Entendido como propriedade, uma peça ou coisa, o escravo perdia sua origem e sua personalidade. (SCHWARZ, 2001, p.39)

Quer se apontar, nesse ponto, que o negro, ao vir como escravo para o Brasil, não perdeu a sua origem; os senhores, seus donos, até poderiam ter querido que ela fosse apagada, mas isso não ocorreu. Mesmo tendo sua humanidade rechaçada, o negro escravo não perdeu sua identidade, tampouco sua origem. Ele pode sim ter mudado seu jeito de ver o mundo, pois, nesse novo lugar suas significações tiveram de ser recriadas; criaram-se, dessa forma, valores de refúgio, pois ele, aqui no Brasil, em sua nova condição humana, não era mais o que era antes. Então, a sua origem, as características de seu povo, a sua história passada, mesmo diante do fato de serem considerados coisas, não foram desmanteladas, como dá a entender a autora.

Para marcar ainda mais o processo de não-humanidade pelo qual passou, desde sua chegada ao Brasil em fétidos navios negreiros, o negro sofreu uma descaracterização, pois ele perdeu seu nome, foi batizado pelas leis da Igreja Católica; de ser humano passou a ser objeto, uma vez que podia ser vendido, hipotecado, leiloado, do mesmo modo que as demais posses de seu proprietário

No intuito de retirar esse povo de tal condição e na tentativa de lhe devolver a dignidade humana roubada, várias foram as leis que – mesmo de modo frágil e quase ineficaz – a isso objetivaram. Assim, a Lei Eusébio de Queiroz, a do Ventre Livre e a do Sexagenário, sob o ponto de vista da condição do negro escravo, não passaram de engodo; todavia, apesar das promessas vãs que tais leis assumiam, não se pode negar que elas representam um marco no que diz respeito ao início de uma oposição ao escravismo brasileiro.

A primeira delas, aprovada em 4 de setembro de 1850, tinha por objetivo barrar o tráfico negreiro no país. Cedendo às pressões inglesas, com essa lei, o Brasil proíbe a entrada de novos escravos. Tal fato é importante para o processo abolicionista que, praticamente, instaura-se a partir dessa data. Hofbauer (1999) comenta que:

(...) o fim do tráfico internacional impôs o primeiro marco histórico no sentido de limitar a quantidade de escravos disponíveis. Foi um momento psicológico importante, pois fortaleceu a postura dos opositores do sistema escravagista, que começaram a se juntar nas primeiras organizações abolicionistas. (HOFBAUER, 1999, p.161)

A Lei Eusébio de Queiroz, mesmo sendo promulgada em decorrência de pressões externas, e mesmo ainda não havendo um movimento contundente contra o sistema escravagista, contou com algum apoio dentro do país. A partir dela, a

importação de negros caiu consideravelmente e praticamente acabaram a partir de 1853.

A Lei do Ventre Livre, assinada em 28 de setembro de 1871, instituía que os escravos nascidos a partir daquela data estariam livres. Seus donos teriam de criá-los até os oito anos de idade; depois eles seriam entregues ao governo, o qual pagaria uma indenização aos senhores, ou, alternativamente, poderiam ficar na propriedade de seu dono, prestando serviços até completar vinte anos, tempo hábil para ter os gastos com seu sustento pagos. Chiavenato (1999, p.113) comenta: “está claro que a Lei do Ventre Livre não livrava ninguém. Mesmo porque de cada dez crianças negras nascidas, apenas uma sobrevivia”.

A Lei do Sexagenário, promulgada em 28 de setembro de 1885, libertava o negro que atingisse sessenta anos. Essa foi uma lei inescrupulosa, pois eram raros os casos de escravos que viviam até tal idade. Além disso, se sobrevivessem, teriam de trabalhar mais três ou cinco anos para serem beneficiados pela alforria. Explica Chiavenato (1999, p.113) que “embora pretendesse o contrário, essa lei livrou os senhores de cuidar de seus escravos velhos”.

Em 13 de maio de 1888, veio então a Abolição da Escravatura, com a promulgação da Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel. A assinatura dessa Lei veio apenas concretizar uma situação que já era um fato, uma vez que se tornava impossível à Coroa manter a escravidão.

As relações internacionais, sobretudo as com a Inglaterra, exigiam mudanças no país; assim, tinha-se como objetivo o trabalho assalariado para que os proletários pudessem consumir os produtos ingleses. Aliado a esse fator, pode-se citar como problemas do Brasil monárquico: os grandes empréstimos feitos para a

sustentação da própria guerra do Paraguai, o déficit orçamentário, o choque da modernização dos meios de produção. Por isso, era impossível à Coroa manter o sistema escravista, principalmente depois da guerra do Paraguai. Nesse momento, muitos negros foram forros para poder fazer parte do exército; desse modo aqueles que lutavam contra a abolição “vislumbravam que, de um dia para outro, metade dos cidadãos brasileiros seriam negros livres” (CHIAVENATO, 1999, p.96).

Diante disso, o medo de ter um país negro aumentou muito entre essas pessoas e, diante desse sentimento de pavor, aparece a possibilidade de embranquecer o Brasil – a guerra do Paraguai, período em que muitos negros foram mortos. Júlio Chiavenato (1999, p.97) comenta que não é possível declarar com firmeza que a guerra tenha sido programada para esse fim, “mas o fato é que a guerra contra o Paraguai ajudou a arianizar o Império, fazendo cair a população negra em 57% logo depois do conflito”². Em relação ao mesmo assunto, o autor explica que:

A guerra do Paraguai, vencida pelo negro brasileiro, alforriado em massa para entrar no exército. Foi o negro quem a sustentou e sofreu, lutando de verdade, morrendo de cólera ou das balas e lanças paraguaias. Com seu trabalho, ele pagou a guerra; com sua vida, a fez vitoriosa. Foi obrigado a ir à luta. Enquanto combatia, tornou-se vítima do processo de arianização, que pretendia embranquecer o Brasil. (CHIAVENATO, 1999, p.98).

Acabou-se com a escravidão, findou-se o Império, cuja sustentação vinha dela. Ao serem libertos, os negros não tinham profissionalização. Seu trabalho foi preterido, preferiu-se o trabalho dos imigrantes. Sendo assim, firmou-se ainda

^{2 2} Chiavenato informa que durante a Guerra do Paraguai houve uma diminuição da população negra do Império, dos 31,2% caiu para 15,2%, depois da Guerra. (CHIAVENATO, 1999, p.96)

mais a noção de que o negro era vagabundo. Foram eles rotulados como malandros, perdidos, pessoas que se tornavam um perigo para moralidade pública.

Para podermos deixar clara a questão da ideologia do branqueamento, cujo cunho era a eliminação do sangue negro das veias dos brasileiros, de forma a permitir ao Brasil alcançar o progresso, fazemos uma retomada do pensamento ideológico de literatos e cientistas do século XIX e início do XX. Tais pensamentos alicerçaram muitos preconceitos, os quais ainda se encontram imbutidos no âmago social.

Por volta de 1870, chegaram ao Brasil as teorias raciais, que explicavam a superioridade de uma raça em relação a outra através da frenologia. Desse modo, as diferenças de raça eram atribuídas a “dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos em função de seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo (...)” (Schwarcz, 2001, p.42). No Brasil, essas teorias raciais foram traduzidas literalmente por homens da ciência e literatos que tentavam imprimir uma identidade ao país.

O conde Artur de Gobineau, que permanece no Brasil a serviço da França de 1869 a 1870, amigo do Imperador Pedro II, em seu *Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas*, argumenta que a raça negra ficava no degrau mais baixo da escala da humanidade. Ele separa as raças em três tipos, a saber: a branca, a amarela e a negra, sendo que a última, como já foi dito anteriormente, era a inferior em comparação com as outras. O conde “atribui ao negro um caráter de animalidade e adverte: os europeus não deveriam nutrir esperanças de civilizá-lo”. (HOFBAUER, 1999, p.107,108).

Para Gobineau, a mistura entre as raças (brancos, negros e índios) que ocorria no Brasil degenerava geneticamente o povo brasileiro. O país só poderia vir a ser uma terra de progresso se o sangue do brasileiro fosse purificado com a mistura do sangue europeu e com a conseqüente eliminação do sangue negro. Por ser amigo do imperador, afirmava que “excluindo o imperador, todo mundo é feio aqui, mas incrivelmente feio; como macacos”. (GOBINEAU, citado por Chiavenato, 1999, p. 75).

Vários foram os autores que partilharam das concepções de Gobineau. Nina Rodrigues (1862-1906), médico legista, por exemplo, mesmo que tardiamente, em seu livro *Os Africanos no Brasil*, fala da inferioridade do negro em relação ao branco, defendendo a tese de que:

(...) o negro, principalmente, é inferior ao branco, a começar da massa encefálica, que pesa menos e do aparelho mastigatório que possui caracteres animais, até às faculdades de abstração, que nele é tão pobre e fraca. Quaisquer que sejam as condições sociais em que se coloque o negro, está ele condenado pela sua própria morfologia a jamais igualar o branco. (RODRIGUES, citado por Hofbauer, 1999, p. 275)

Nina Rodrigues não acredita no processo de branqueamento do país, diferentemente de outros nomes importantes da época, dizia: “não acredito na futura extensão do mestiço luso-africano a todo território: considero pouco provável que a raça branca consiga fazer predominar o seu typo em toda população brasileira” (RODRIGUES, citado por Hofbauer, 1999, p.170). Entretanto, questiona a possibilidade de um futuro próspero para o país devido ao grande contingente de negros na população brasileira.

Na visão de Rodrigues, o negro, maculava a formação do povo brasileiro e marcava a nossa inferioridade como povo. Chiavenato (1999), acerca do posicionamento de Nina Rodrigues, comenta:

(...) o teor de sua tese serviu para as classes dominantes justificarem a marginalização da massa negra, transformada em mão-de-obra depois da abolição, e afirmarem que a culpa pelo atraso do Brasil era da impureza racial do povo. A degradação humana de uma categoria social egressa da escravidão não se imputava ao sistema, mas à baixa condição e inferioridade do povo. (CHIAVENATO, 1999, p.76)

Diferentemente de Nina Rodrigues, Silvio Romero (1851-1914), crítico literário da segunda metade do século XIX, e Oliveira Viana (1883-1951) apostaram numa política pautada no branqueamento como solução racial para o país. Acreditavam na arianização do povo brasileiro, pois somente com ela o país poderia progredir.

João Baptista Lacerda, médico e diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, participou, em 1911, em Londres, do I Congresso Universal das Raças. Ali, pretendia registrar o branqueamento do povo brasileiro, mostrando como o cruzamento dos negros e seus mestiços com brancos diluía o sangue africano, gerando descendentes claros. Lacerda ilustrou sua apresentação com o quadro de *Brocos y Gomes*. Nele havia a mostra da progressão do negro ao branco. Há, no quadro, uma negra velha em gesto de preito, ao lado de uma mulata clara, mais um homem de traços ibéricos e uma criança, de pele clara, supostamente filha do casal. Interessante apontar que Lacerda não via o mestiço (negro/branco) como um degenerado, mas como “um sujeito em vias à transformação em branco” (HOFBAUER, 1999, p.174).

Lacerda salientava as qualidades dos mestiços, dizendo que entre eles havia escritores, poetas, pintores, médicos, engenheiros etc. Hofbauer (1999, p.174). diz que para Lacerda “os mestiços seriam fisicamente mais fracos que os negros, mas ao mesmo tempo intelectualmente superiores aos representantes da raça negra”. Acreditava o então diretor do Museu Nacional que dois fatores

metamorfosariam o Brasil em um grande centro civilizado: a imigração européia e a seleção sexual (casamento com brancos). A junção desses dois fatores iria clarear o país e o desaparecimento do negro seria, logicamente, uma questão de tempo.

Analisando a produção científica da virada do século, Hofbauer (1999) constata que:

As obras dos poucos cientistas que tentavam aplicar rigidamente as idéias modernas européias à realidade brasileira (Nina Rodrigues, por exemplo) não tiveram grande repercussão. Aqueles, porém, que conseguiram manter viva a chama do branqueamento (Romero e Lacerda, por exemplo) transformaram-se em mentores do discurso oficial. (HOFBAUER, 1999, p.175)

Chiavenato (1999, p.76) analisa essas posições dizendo que, “nos primeiros anos de liberdade legal dos escravos, esses autores foram uma espécie de ideólogos “a posteriori”, justificando os temores da classe dominante do século XIX, que não queriam negros povoando o Brasil”.

O local periférico em que foi colocado impossibilitou o negro de se integrar ao meio produtivo e à sociedade. A visão de sua “inferioridade”, desde há muito habilmente construída, constituiu-se em uma opressão tão perniciosa quanto a escravidão. Arraijou-se dentro do próprio negro o sentimento de incapacidade; ele viu-se refletido na imagem que lhe construíram.

Ser negro passou a ser sinônimo de marginalidade, de inferioridade, tanto que para não ofendê-lo, ele passou a ser chamado de “homem de cor”. Dessa maneira, a ideologia do branqueamento se faz presente na sua eliminação. Para ser visto como pessoa integrada e integrante da sociedade, ele tenta embranquecer. Chiavenato (1999, p.118) comenta que “os negros sobem na escala social quando se casam com mulatos, e os mulatos tomam status de branco ao se infiltrarem nas

famílias brancas: é a fórmula mágica criada pelo sistema e que serve para condicionar politicamente os negros”.

Na perspectiva dos autores acima mencionados, o negro era um dos elementos que impedia que o Brasil atingisse o desenvolvimento econômico. Mas, diante das relações entre negros e brancos e da mistura ocasionada por eles, viu-se que estávamos perante um país miscigenado. Primeiramente, negou-se a miscigenação com a argumentação de que, da mistura entre branco e negro, sairia o mestiço, um produto degenerado. Vendo-se que era impossível controlar a mistura racial no país, apostou-se nela, “negando-se a noção de que a mestiçagem levava sempre à degeneração”. Todavia, a miscigenação pregada objetivava o branqueamento do povo brasileiro. Temos, então, a ideologia do branqueamento, cujo princípio é ‘quanto mais branco, melhor; quanto mais claro, superior. Aí está uma máxima difundida que vê no branco não só uma cor, mas uma qualidade social”. (SCHWARCZ, 2001, p.49)

A observação da realidade de outrora e a de agora confirma o fato de que o negro continua a ser visto, na sociedade brasileira, como elemento inferior em relação ao branco. A situação, agora, é outra, pois neste momento da história de nosso povo vemos que saímos de um racismo proclamado e entramos em um racismo velado, encoberto, uma vez que a sociedade não se admite racista, porque é doloroso e imoral assumir que se exclui alguém em decorrência de sua cor de pele. Isso faz com que vivamos com a ilusória visão de que estamos numa democracia racial.

1.2. DEMOCRACIA RACIAL?

MÃO DA LIMPEZA

O branco inventou que o negro
 Quando não suja na entrada
 Vai sujar na saída, é
 Imagina só
Vai sujar na saída, é
 Imagina só
 Que mentira danada, é
 Na verdade a mão escrava
 Passava a vida limpando
 O que o branco sujava, é
 Imagina só
 O que o branco sujava, é
 Imagina só
 O que o negro penava, é
 Mesmo depois de abolida a escravidão
 Negra é a mão

De quem faz a limpeza
 Lavando a roupa encardida,
 esfregando o chão
 Negra é a mão
 É a mão da pureza
 Negra é a vida consumida ao pé do fogão
 Negra é a mão
 Nos preparando a mesa
 Limpando as manchas do mundo com água e sabão
 Negra é a mão
 De imaculada nobreza
 Na verdade a mão escrava
 Passava a vida limpando
 O que o branco sujava, é
 Imagina só
 O que o branco sujava, é
Imagina só
 Eta branco sujão

Gilberto Gil, 1984

A música de Gilberto Gil é aqui colocada com o intuito de mostrar como a situação do negro no Brasil, mesmo depois da abolição, não sofreu mudança contundente. A rotulação sofrida por ele de bronco, besta, vagabundo, marginal pode ser depreendida nos versos: "O branco inventou que o negro/ quando não suja na entrada/ vai sujar na saída". A marginalização social, que impede sua ascensão sócio-econômica é compreendida no fato de que, a ele, ficou relegado o papel de trabalhador braçal: o negro limpa a sala, lava o chão, fica ao pé do fogão. Todavia, o

poeta tira o rótulo depreciativo que a sociedade imprimiu ao negro e transforma o branco, pelo menos na música, no elemento depreciado, aquele que escravizou, humilhou e sujou a história de nosso país com a escravidão – “eta branco sujão”. E mesmo depois da libertação, o negro continua escravizado, preso às correntes do sentimento racista de nossa sociedade, preso à condição de marginalizado social; ele trocou as senzalas pelos morros e favelas e, ainda hoje, continua ao pé do fogão.

Vivemos, na sociedade brasileira, naquilo que se denominou de “Democracia Racial”. Como o movimento de abolição dos escravos ocorreu, pelo menos oficialmente, de modo gradual e pacífico, foi-se pensando, desde o século XIX, que as relações raciais no país não eram conflitivas. Obviamente que tal afirmativa não condizia com a verdade verificada no pensamento da elite, nem no seio social, haja vista a tentativa de “branquear” o povo brasileiro, aspecto já discutido no capítulo anterior.

Um dos grandes responsáveis pelo pensamento de que, no Brasil, há o convívio racial harmônico é Gilberto Freyre com sua obra *Casa Grande & Senzala*. Freyre afirma que a mistura racial ocorrida no Brasil entre brancos, negros e índios congraçou as diferenças existentes entre esses grupos e, além disso, proporcionou a diluição dos conflitos que poderiam embasar desavenças entre eles. Para Freyre, no Brasil, não havia racismo, já que no âmago do povo brasileiro existia a predisposição para união inter-racial, fato que não ocorria nos Estados Unidos, por exemplo. Por ser formado pela Universidade de Baylor, localizada em uma região de segregação racial de Waco, Texas, e por ter viajado muito pelo sul dos Estados Unidos, onde existe alta segregação de negros, “não é difícil imaginar o quanto o contraste entre os sistemas de relações raciais do Brasil e dos Estados Unidos naquele período deve

tê-lo levado a concluir que havia pouco ou nenhum racismo no Brasil" (TELLES, 2003, p.52).

Hoffbauer (1999) e Telles (2003) caminham na mesma direção ao explanarem sobre a questão do branqueamento vista por Gilberto Freyre. Os autores explicam que Freyre era favorável ao branqueamento, pois o via sob a perspectiva da miscigenação. Assim ela "é vista, nesse cenário, como uma ponte capaz de ligar e superar as diferenças entre as três culturas e serve, ao mesmo tempo, como prova da suposta harmonia racial" (HOFFBAUER,1999, p.221).

Por sua vez, Telles (2003, p.51) diz que "a visão anti-racista de Freyre sobre a miscigenação ficou atrelada à idéia de branqueamento desenvolvida na geração anterior". Declara ainda que, no pensar de Freyre, a miscigenação somente pôde acontecer nos tempos modernos em razão da crença da supremacia de uma raça sobre outra, ou seja, da hegemonia da raça branca em detrimento da negra. Assim, na visão freyriana, "os negros brasileiros comuns achavam que a melhor chance de escapar da pobreza era o casamento com brancos ou mulatos claros" – isso é o branqueamento. Telles (2003, p. 50), para explicar ainda essa questão fala que: "seu (de Freyre) preconceito a favor do branqueamento é revelado na frase: 'os negros estão desaparecendo rapidamente no Brasil, fundindo-se com o estoque branco' ".

Outros acadêmicos desenvolveram estudos que corroboraram com a idéia de Freyre sobre a democracia racial brasileira. Telles (2003, p.52, 53) cita Donald Pierson que, em 1942, em estudo sobre a cidade de Salvador, na Bahia, concluiu que a miscigenação diminuiu os preconceitos raciais e fez com que os descendentes de mistura de sangue tivessem uma posição na sociedade. Além dele,

pode-se citar Pierson, para quem o racismo no Brasil não existia; segundo ele, era “a classe e não a raça que criava barreiras entre brancos e não-brancos”.

Hoffbauer (1999, p.226) mostra que, para Pierson, a ascensão social do negro (referido como pessoa de cor) dava-se por competência pessoal, por ligações com famílias ou pessoas da elite, isto é, existia então uma ascensão social para negros vinda de um processo individual e não vinda do grupo negro. O autor referenciado por Hoffbauer colocou que, como no Brasil não havia uma política racial declarada, criou-se aqui uma *ideologia racial não-formal* que objetivava transformar o país em uma nação homogênea.

Outro autor mencionado por Telles (2003, p.52, 53) é Tannenbaum, que, em 1946, em seu Livro *Escravo e Cidadão* afirma que “o expressivo percentual de alforria no Brasil”, fato já apresentado por Freyre, é prova de que houve “um escravismo mais benevolente na América Latina”. Telles mostra-nos que, mais tarde, a literatura provou o contrário, porque, dentre os países da América latina, foi o Brasil que tratou os escravos de modo mais cruel, pois, em virtude da facilidade de sua aquisição, “diminuía o temor dos senhores em matá-los por excesso de trabalho”. Em relação à alforria, demonstra que ela muitas vezes fazia pouca diferença uma vez que “negros alforriados viviam lado a lado com escravos em condições sócio-econômicas similares ou mesmo inferiores”.

Percebe-se, com isso, que tanto a Ideologia do Branqueamento, quanto a Democracia Racial enunciada por Freyre encontram adeptos ainda na segunda metade do século XX.

Telles (2003, p.51), para demonstrar o quanto ficou arraigada tanto a ideologia do branqueamento quanto a democracia racial, cita a era Vargas (1930 a

1945 e de 1951 a 1954). Para promover o Brasil internacionalmente, Vargas disseminou a imagem orgulhosa de nosso carnaval e futebol. Desse modo, jogadores e dançarinos negros e brancos representavam nossa multirracialidade, assim como a harmonia entre as diferenças entre eles.

Tomando as palavras do autor:

Vargas integrou de modo simbólico os negros e mulatos á cultura nacional brasileira, o que contribuiu para dissolver o protesto dos negros. Promovendo de forma ativa a glorificação nacional nos brasileiros de todas as classes e fazendo do carnaval e do futebol símbolos proeminentes da identidade nacional. (TELLES, 2003, p.51)

Telles (2003, p.57) diz que, nos anos de ditadura militar, com especial destaque para os anos que vão de 1967 a 1974, “a ideologia da democracia racial havia se firmado e era amplamente compreendida”. Esse era um período em que os protestos de movimentos negros nos Estados Unidos estavam acirrados. Por isso, o governo militar temia que o mesmo acontecesse no Brasil, pois considerava que as manifestações de protesto desses movimentos pudessem colocar em risco a segurança nacional.

Desse modo, a ditadura militar “reprimia qualquer sinal do movimento negro e exilava os principais acadêmicos brasileiros da área das relações raciais, que se tornavam cada vez mais críticos da ideologia de democracia racial”. (TELLES, 2003, p.57)

Em relatório ao Committee on the Elimination of Racial Discrimination (CERD), o então Ministro das Relações Exteriores do governo Médici, nos anos 70, Mário Gibson Alves Barboza declara que, no Brasil, não existe discriminação racial; por isso, não há necessidade de se tomar quaisquer providências – legislativa,

judicial ou administrativa – para garantir a igualdade racial no país. Essa visão plenamente política não condizia com a realidade vivida no país; contudo, o regime militar fez com que as pesquisas sobre as relações raciais no Brasil fossem interrompidas. Além disso, exilou vários pesquisadores que tratavam de tal tema. Assim, passou-se a impressão de que efetivamente vivíamos numa democracia racial, onde diferenças, desavenças e conflitos entre negros e brancos não existiam.

Para os negros, tais ideologias (tanto a do branqueamento, quanto a da democracia racial) eram veiculadas apenas para que eles se sentissem ainda mais marginalizados, pois conviviam numa sociedade que, além de não os admitir, não admitia seu preconceito em relação a eles.

Voltando à década de 1950, refiro-me aqui sobre os intelectuais brasileiros que contestaram a visão freyriana da democracia racial.

Ainda para firmar mais a idéia da democracia racial, que vigorava em nosso país, colocamos aqui, como exemplo, uma pesquisa sobre as relações raciais encomendada pela UNESCO, em 1950, cujo objetivo era, depois do pós-guerra, “inaugurar um debate mais humanista e contraposto ao enfoque biologizante” pregado pelo Estado Nazista. A pesquisa dizia ser o Brasil o “país que surgia indicado como modelo de convivência racial”. Tal estudo sustentava a hipótese de que “o Brasil significava um caso neutro na manifestação de preconceito racial e que seu modelo poderia servir de inspiração para outras nações, cujas relações eram menos democráticas” (SCHWARCZ, 2001, p. 33).

Assim, o Brasil contava com alta fama nos meios internacionais em função de democracia racial. Diante de tal reputação, a UNESCO encomendou vários estudos para poder entender o milagre da harmonia racial que ocorria em nosso

país. Florestan Fernandes foi o pesquisador escolhido pelo órgão internacional para realizar tal análise. O estudioso chegou a conclusões que abalaram os meios internacionais, pois informava que a democracia racial brasileira, tão reconhecida internacionalmente, não existia. Fernandes discordou de Freyre e de seus seguidores, afirmando que o racismo no Brasil era uma constante; portanto, vivíamos em uma democracia racial ilusória.

Diante desse quadro, perguntamos: qual a democracia racial existia/existe no Brasil? O preconceito³ e a discriminação⁴ são ocultados em nosso país através de um discurso ideológico grandioso, construído anos a fio, para que até mesmo os próprios negros acreditem na igualdade que nunca tiveram.

Pesquisas realizadas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no início da década de 60, mostraram, de forma incisiva, a afirmação falsa da convivência harmônica das raças no Brasil: “ao invés da democracia, destacaram as marcas da discriminação” (SCHWARCZ, 2001, p. 34).

É muito mais fácil para a uma sociedade “branca” fingir que não existe o problema do racismo, ou ainda, é melhor para ela não se dizer racista, pois isso fere sua pseudo-ideologia de ser igualitária; assim, o negro vive sob o estigma de um racismo velado, encoberto por leis que, embora não apoiem o sentimento racista, apresentam-se muito morosas e partidárias na aplicação de pena contra ele, que, atualmente, constitui num crime.

³ “Preconceito é um julgamento que formulamos a propósito de uma pessoa, grupo de indivíduo ou povos que ainda não conhecemos, trata-se, portanto, de uma opinião ou sentimento que adotamos irrefletidamente, sem fundamento ou razão”. (BORGES, 2002, p. 53)

⁴ “Discriminação é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. (...) é a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito (...)” (SANT’ANA, 2000, P. 56)

Preso aos grilhões da marginalidade, da pobreza e da obscuridade, o negro solta sua voz e mostra sua força participativa em movimentos e estudos que discutem com propriedade o seu papel na sociedade brasileira, tão mestiça, tão etnicamente misturada, mas que nega sua origem negra e indígena, valorizando apenas sua formação européia.

Ao por em voga sua cultura, o negro coloca o problema do racismo em discussão e se reconhece como cidadão, como ser social, rompendo, mesmo que paulatinamente, as amarras do preconceito racial, dissipando também a impermeabilidade da sociedade racista. Ao se colocar, dessa forma, perante a sociedade, ele vai se fazendo ver, vai alçando vôos em busca de sua dignidade social, econômica e cultural.

Entretanto é inegável a existência de um sentimento racista em nosso país cujo alicerce está pautado nas políticas governamentais, que, por anos a fio, fomentam a desigualdade em todos os segmentos sociais, inclusive entre brancos e negros. E um dos universos sociais em que tal fato ocorre é o espaço escolar, não somente naquilo que diz respeito aos alunos, mas também naquilo se refere ao professor.

Não se vive, no Brasil, em uma democracia racial, mesmo que ela seja oficialmente pregada. As diferenças entre negros e não-negros em vários setores sociais são enormes.

É dentro dessa sociedade que proclama a igualdade racial que o professor negro é formado, é nela que ele constrói as referências significativas de sua existência. Tais significações constituem a sua consciência e têm influência direta na formação de sua identidade enquanto negro e professor. A dicotomia entre aquilo que é pregado — igualdade — e aquilo que é sentido — preconceito —, estará presente nele enquanto pessoa e enquanto profissional.

A escola, por sua vez, também é vista como instituição igualitária, mas, ao transmitir o pensamento da classe dominante, não respeitando as diferenças culturais e raciais do seu alunado, sacraliza os sentimentos discriminatórios; e aqueles que não se encaixam nos padrões culturais e raciais daqueles que governam têm firmados cada vez mais dentro de si o não-reconhecimento. O professor negro é membro integrante dessa instituição, ele está em contato direto, por exemplo, com os conteúdos que trazem a visão dos dominantes e, por isso, discrimina não só os alunos, mas também a ele próprio.

Creio, como Silva (1990), que as pessoas, mesmo tendo raízes comuns, educam-se de modo diferente e, por conseguinte, constroem-se de modo também diferente. Assim, pretendo compreender, através da fala dos professores negros, *"Em que circunstâncias, professoras e professores negros constroem sua identidade profissional e a têm reconhecida?"* Qual foi o processo, que caminhos ele percorreu na construção de sua identidade étnico-racial e profissional.

Pela legislação, a instituição escolar é um espaço igualitário. Ali convivem indivíduos representantes de todas as classes sociais, etnias e credos. Sendo assim, ela deveria valorizar e respeitar todos os valores provenientes desses segmentos. Contudo, seria ilusório dizer que ela, enquanto instituição igualitária, não reflete os valores sociais historicamente impostos pela classe dominante; visto que não tem feito um trabalho pragmático que possa discutir, pelo menos, as diferenças étnico-raciais sem máscaras, mesmo recebendo indivíduos de culturas tão diversas.

Diante dessas constatações, aflige-me o fato de perceber que - uma vez que a instituição escolar não promove sequer a discussão das diferenças

referentes a seu corpo discente – não estará preocupada em ver como essas mesmas diferenças se dão entre seus docentes.

Assim, tendo em vista ser a escola reflexo dos valores impostos pela sociedade, quero compreender como foi, no decorrer de sua vida profissional, a sua relação com seus alunos e pares negros e não-negros, bem como funcionários e a administração escolar. Como essas professoras e professores negros foram percebendo (ou vendo reconhecida) sua competência como professor? Como atuam para que tal reconhecimento seja efetivado?

CAPÍTULO 2 - O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL, ÉTNICO-RACIAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES NEGROS.

Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora outra que olha de fora para dentro [...]. A alma exterior pode ser um espírito, um fluído, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. [...]. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente a metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira. (Machado de Assis. *O espelho*. p. 32, 33 (1990))

Início este capítulo colocando um excerto do conto *O espelho*, de Machado de Assis. Nessa narrativa, o autor conta a história de um homem que se tornou alferes e, a partir daí, começou a receber muitos elogios em decorrência de sua farda e de sua nova posição. Assim, nele passa a configurar-se duas almas, a saber: a denominada de alma interior, ou seja, a sua essência humana, o seu “eu”, e a alma exterior, a de alferes, aqui está a sua aparência física, ou ainda aquilo que os outros achavam dele.

Quando a personagem Jacobina encontra-se sozinha no sítio de uma tia, quando não há ali ninguém que faça com que sua alma exterior tome vida, ele se anula, perde parte de si e não consegue enxergar-se como ser único. Deixa de sentir sua identidade exterior. Esta, perdida, faz com que Jacobina também se anule e não consiga encontrar-se. São as duas metades da criatura, sendo que uma não sobrevive sem a outra. Até o momento em que ele se olha no espelho -, “Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra”.

Considero a metáfora das duas almas, de Machado de Assis, excelente para iniciar a discussão sobre a identidade. Aos olhos do grande autor, pode-se

entender que cada criatura se constrói não apenas por uma parte individual, mas também por aquilo que os outros, a seu redor, vêem nela. No conto, a personagem perde parte de sua identidade quando não mais tem diante de si o alimento de sua alma exterior, ou seja, os olhos dos outros sobre si. Tal alimento é metaforizado pelos elogios, pela valorização social que a sua farda de alferes lhe confere. Sem o sentimento valorativo dos outros para consigo, Jacobina perde parte de sua existência e, não consegue ver-se como pessoa plena.

Jacobina é um e é dois, ao mesmo tempo. Isso parece extremamente paradoxal, todavia estamos diante de duas identidades de um mesmo ser. São duas identidades constituídas em contextos culturais diferentes, são identidades que se formam na relação com o outro diferente do "eu". E segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 89), *a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação. A identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído*. É a sociedade, no conto representada pelos habitantes do sítio, que atribui a identidade de alferes a Jacobina.

Veremos, mais adiante, que a metáfora machadiana encaixa-se perfeitamente nas discussões científicas acerca da constituição da identidade do indivíduo, e quanto o valor que os outros atribuem ao indivíduo pode atuar na formação de sua identidade pessoal, social e racial, temas que fazem parte deste estudo.

À primeira vista, o termo identidade pode se relacionar com atributos próprios de um indivíduo, por exemplo, nome, idade, profissão, características físicas e interiores, etc.; todavia, tal conceituação, que permeia o senso comum, é muito simplista quando se coloca a identidade como base de uma investigação científica.

Faz-se necessário, portanto, sairmos da base conceitual comum e mesmo metafórica do termo e caminharmos em direção a sua conceituação científica. Verifica-se, a partir de estudos que tratam desse tema, a identidade, que ela não é vista exclusivamente sob uma ótica; várias áreas do conhecimento, principalmente no que concerne às ciências humanas, têm trabalhado na construção de tal conceito.

Parto do entendimento de que não se pode pensar no indivíduo isoladamente, quer dizer, ele não se constitui enquanto humano apenas pelo fato de ter nascido. O ser humano forma-se pelo contato com os outros membros de sua comunidade. Primeiramente, há o contato dele com os familiares – principalmente a mãe -, depois passa a se relacionar com os amigos da vizinhança, da escola, com a turma do clube, com os colegas de trabalho. Enfim, por estar inserido dentro de uma sociedade e ser, conseqüentemente, um ser social, tal pessoa cresce e se constitui na relação que com o outro estabelece. Esse é apenas um dos aspectos dessa interação. Temos de pensar também que o indivíduo está situado num contexto histórico-econômico e cultural, que certamente, influenciará na sua constituição enquanto humano, pertencente a um grupo étnico-racial, a um grupo de gênero, a uma classe social, entre outros. Portanto, quando se coloca à baía da discussão a questão da identidade, vê-se o quão complexo ela é.

O objetivo precípua dessa pesquisa é compreender como professoras e professores negros conseguem ver reconhecida, em seu ambiente escolar, sua identidade profissional. É importante constar que para chegar à compreensão da identidade profissional, essas professoras e professores deixam aflorar a identidade pessoal e étnico-racial, assim, tem-se nesse estudo, em relação aos participantes da pesquisa a compreensão da identidade pessoal-racial-profissional.

A união dos três adjetivos em uma única palavra composta, não foi feita ao acaso, ela se justifica porque a identidade da pessoa dá-se a partir de um 'constructo', ou seja, esses identificadores são 'unos' e não se dissociam na formação identidade da pessoa; assim compreendo que não existe uma identidade única, mas sim várias que se unem na constituição e formação da identidade humana. Dessa maneira, busco então entender como a literatura na área das Ciências Humanas discorre sobre a questão da identidade nos três pontos que são destaques desse trabalho: o indivíduo, o ser racial, o ser profissional.

Oliveira (1976, p.5), em *Identidade, Etnia e Estrutura Social*, diz que a noção de identidade se forma no patamar de duas dimensões, a saber: a pessoal (ou individual) e a social (ou coletiva). Apesar de ser colocada em relação de bidimensionalidade, esses dois níveis – pessoal e social – não se excluem mutuamente, pelo contrário, eles se complementam.

Para Oliveira:

(...) a identidade social não se descarta da identidade pessoal, pois esta também de algum modo é um reflexo daquela. A identidade social e a pessoal são parte, em primeiro lugar, dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão. (OLIVEIRA, 1976, p.5)

Para sua exposição da noção do conceito de identidade étnica, o autor lança mão da relação entre identidade e identificação⁵. A apreensão dos mecanismos da identificação é fundamental, pois eles refletem a identidade em processo. Assim,

⁵ A formação da identidade envolve relacionamento do ego com pessoas e coisas no seu meio ambiente, de modo diferente, ao qual nos referimos sob o rótulo de *identificação*. (Oliveira, 1976, In. Notas do capítulo I, p. 27)

a investigação desse processo nos levará a diferentes formas de identificação.

Tomemos um exemplo de Oliveira:

Se entre uma ocasião e outra um indivíduo não pode ser reconhecido como uma mesma pessoa, nenhuma identidade social poderia ser construída.[...] aqui a identidade social surge como atualização do processo de identificação e envolve a noção de grupo, particularmente a de grupo social. (OLIVEIRA, 1976, p.5)

Para Oliveira (1976, p.5) a identidade se forma no plano do discurso, na relação que a pessoa estabelece com o outro através do discurso, da comunicação; assim o conceito de identidade pessoal e social possui um conteúdo marcadamente reflexivo e comunicativo, posto que supõe relações sociais. O autor, em seu livro, propõe o conceito de identidade contrastiva para discutir as relações interétnicas; assim, a identidade contrastiva é expressa através de um sistema de oposições ou contrastes.

Desse modo,

A identidade contrastiva parece constituir na essência da identidade étnica, isto é, à base da qual esta se define. Implica a afirmação do nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou grupo se afirma como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. (OLIVEIRA, 1976, p.5)

Assim, quando determinado grupo se põe como minoria que reivindica maior visibilidade social, esse grupo, para assim se denominar, coloca-se como diferente do outro, ou seja, a partir do momento em que tal grupo quer se firmar, ele o faz a partir das relações de diferenças que estabelece entre si e o grupo com o qual se depara. Tais diferenciações são estabelecidas com o grupo de confronto, porque no interior do grupo minoritário, há sim as relações de identidade/igualdade,

pois todos os membros do grupo se constituem em um único sujeito que intenta demanda para reaver aquilo que lhe foi negado.

No sentido de identidade contrastas, coloco aqui as palavras de Munanga (2003)⁶ que enxerga a identidade permeada pelos conceitos da diversidade, com o qual mantém relações ora semelhantes, ora excludentes. Para ele:

Todos nós, homens e mulheres somos feitos de diversidade. Esta, embora esconda também semelhanças, é geralmente traduzida em diferenças de raças, de culturas, de classe, de sexo, ou de gênero, de religião, de idade, etc. a diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades humanas. (MUNANGA, 2003)

Apresento nessa discussão sobre identidade os estudos recentes de Stuart Hall sobre o tema. Em relação à identidade, Hall (2003, p.9) lança o argumento da *crise de identidades* existente nos sujeitos do mundo moderno. Ele diz que, atualmente, alguns pensadores têm desenvolvido a afirmação de que as identidades modernas estão ruindo. Isso advém do fato de que as constantes e inúmeras mudanças - culturais, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas - pelas quais as sociedades modernas vêm passando no final desse século, estão "fragmentando as paisagens culturais de gênero, sexualidade, etnicidade, raça, e nacionalidade que nos deram localização sólida como indivíduos sociais". (HALL, 2003, p.9)

Tais mudanças acarretam, assim, a fragmentação da identidade do indivíduo e o enfraquece enquanto sujeito integrado. Esse enfraquecimento, essa perda da noção de *nós mesmos* é tida, pelo autor, como sendo camada de

⁶ Conferência proferida no 1º Seminário do III Concurso Negro e Educação (São Paulo: 21/08/2003)

deslocamentos ou descentramento do sujeito. Coloca-se, nesse ponto, a “crise da identidade”, cujo sentido é atribuído ao “descentramento do indivíduo tanto de seu mundo cultural e social, quanto de si mesmo”. (HALL, 2003, p.9)

Para discorrer sobre a formação da identidade do sujeito pós-moderno⁷, Hall (2003) lança mão de três concepções diferentes de identidade, são elas:

- a) “o sujeito do Iluminismo”: aqui o indivíduo é visto como autônomo e auto-suficiente; é visto como um ser uno “dotado de razão, consciência e ação”. Nesse ser existe um núcleo interior (*self*) que nasce e se desenvolve com ele na mesma proporção. Assim, tal núcleo “permanece essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a si mesmo – durante a existência individual”. (HALL, 2003, p.10).
- b) “A noção de sujeito sociológico”: nessa concepção, o núcleo interior do sujeito é formado a partir das relações adquiridas com outros núcleos significativos, ou seja, “a identidade é formada na interação entre *self* e a sociedade”. Assim,

“o sujeito ainda possui um centro ou uma essência interior que é o “eu real”, porém este é formado e modificado em diálogo contínuo com os mundos culturais “externos” e com as identidades que eles oferecem”. (HALL, 2003:10).

Nessa concepção, a identidade media o interior e o exterior do indivíduo, pois ao se projetar nas outras identidades culturais e, ao mesmo tempo, internalizar seus valores e significados, o sujeito “alinha seus sentimentos subjetivos

⁷ O termo pós-moderno/pós-modernidade é usado pelo autor e não será alvo de discussão desse estudo.

com os lugares objetivos que ocupam no mundo social e cultural". (HALL, 2003, p.11).

- c) "o sujeito pós-moderno": através do jogo de se projetar e internalizar valores culturais e, pensando que tais valores vão sofrendo modificações uma vez que a sociedade é dinâmica e se encontra sempre em mutação, isso nos faz ver que tal projeção e internalização ocorridas no indivíduo também vão sofrendo alterações. Desse modo, aquela identidade una e estável "está se tornando fragmentada; composta, não de uma, mas de muitas identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas". (HALL, 2003, p.11)

Para deixar bem clara a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, tomo literalmente as palavras de Hall:

Isso (fragmentação) produz o sujeito pós-moderno, conceituado como isento de identidade fixa, permanente ou essencial. A identidade tornou-se uma "festa móvel": formada e transformada continuamente em relação às maneiras pelas quais somos representados e tratados nos sistemas culturais que nos circundam. Ela é histórica, não biologicamente definida. O sujeito assume identidades diferentes em momentos diversos, identidades que não estão unificadas em torno de um *self* coerente. Dentro de nós coexistem identidades contraditórias, pressionando em direções diversas, de modo que nossas identificações estão sendo continuamente mudadas. (HALL, 2003:11,12)

O referido autor conclui que a identidade una e coerente constitui-se numa fantasia, pois à proporção que os valores e representações multiplicam-se, defrontamo-nos com uma multiplicidade de identidades e podemos nos identificar com cada uma delas, pelo menos por determinado tempo.

Caminhando na mesma direção, Woodward (2000, p.30) tomando por base os estudos sobre identidades feitos por Stuart Hall e Pierre Bordieu, nos fala que os indivíduos vivem em diferentes instituições sociais, por exemplo: a família, o

grupo de trabalho ou partidos políticos, e em cada uma delas o sujeito exerce uma variedade de escolhas, que são diferentes, uma vez que, tais instituições têm um contexto material diferente, um espaço, um lugar e um conjunto de recursos simbólicos também diferentes, desse modo, em cada uma delas o indivíduo, mesmo sendo um, torna-se também diverso dependendo do campo social onde atua. A autora complementa sua idéia dizendo que:

Embora possamos nos ver, seguindo o senso comum, como sendo a “mesma pessoa” em todos os nossos diferentes encontros e interações, não é difícil perceber que somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo. Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. (WOODWARD, 2000, p.30)

Em cada grupo social, há indivíduos que têm valores e expectativas diferentes, assim, nos vendo nos olhos deles e eles nos nossos também estaremos produzindo e representando aquilo que o outro espera que nós realizemos. Em suma, “somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os campos sociais nos quais estamos atuando” (WOODWARD, 2000, p.30).

Woodward (2000, p.31) continua sua explanação sobre identidade declarando que a vida moderna nos impõe uma diversidade de posições as quais podemos ou não aceitar, assim marcar ou “separar algumas dessas identidades e estabelecer fronteiras entre elas”, em nossas experiências sociais parece difícil, pois “algumas dessas identidades podem, na verdade, ter mudado ao longo do tempo”. As maneiras como nos representamos enquanto mulheres, homens, pais, pessoas trabalhadoras, certamente, não é a mesma que há alguns anos atrás, houve mudanças. Toda vida social tem passado por alterações, para autora, há mudanças sociais e históricas, mudanças no mercado de trabalho, nos padrões de emprego, as

quais traduzem modificações nas identidades, “a etnia e a raça, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificações”. Há mudanças nas relações familiares, há atualmente novos padrões de vida doméstica, por exemplo, existe um número crescente de pais e mães solteiros, alta taxa de divórcio. As identidades sexuais passam também por mudanças, tornam-se mais ambíguas. Todas essas “mudanças e fragmentações podem ser entendidas em termos de uma crise de identidade”.

As identidades que se assume diante da complexidade da vida moderna podem fazer com que haja conflitos entre elas. Para exemplificar tal ponto, Woodward (2000) cita as identidades de pai/mãe e a identidade de assalariado/a. Enquanto pais, queremos estar sempre presentes na vida de nossos filhos, entretanto a nossa vida profissional também exige um forte comprometimento de nossa parte para com ela; assim, a necessidade de irmos a uma reunião de pais na escola de nossos filhos pode fazer com que haja uma situação conflitante como nosso empregador que quer que trabalhemos até mais tarde.

Saliento que de modo algum descarto a discussão feita por Hall (2003) em relação à identidade, certamente, as mudanças sociais, culturais, nacionais, tecnológicas, de gênero pelas quais estamos passando fazem com que haja uma mudança de identidade nos indivíduos. Todavia não cremos que tal mudança constitui-se numa fragmentação do *self*.

Considero também muito difícil a formação uma identidade coerente, pois por vivermos num sistema social, cultural, histórico tão diverso seria impossível mantermos uma única identidade, ela vai sim se alterando em decorrência das

mudanças ocorridas em nosso meio social. Assim, acredito que exista uma (re) construção do “eu” diante das modificações sócio-econômico-culturais as quais se é exposto. Mas isso não significa que o indivíduo perde a noção de dele mesmo, de seu “eu” diante do olhar dos outros e também quando se vê pelo olhar do outro.

Concordo que co-habitem, em nós, várias identidades, pois são vários também os lugares em que olhamos para nos identificarmos, por exemplo, como mulher temos uma identificação, como estudante outra, como profissional, outra, como pertencente de uma etnia, outra; concordo também que, por muitas vezes, tais identidades entram em conflito, por estarmos vivenciando um período histórico plural e mutável, entretanto tais dilemas não excluem uma identidade por nós assumida, mesmo que inconscientemente, pelo contrario, eles propiciam a nossa (re) construção identitária enquanto pessoa, enquanto membro de uma comunidade, enquanto profissional.

Importante ainda colocar nesse estudo as relações feitas por Taylor (1994, p. 44) entre identidade e reconhecimento. Para o autor, identidade é “a maneira como uma pessoa se define, como é que suas características fundamentais fazem dela um ser humano”. Assim, a formação de nossa identidade pode ser validada pela existência ou não do reconhecimento.

Explica Taylor (1994, p.45) que uma pessoa ou grupo delas podem ser prejudicados se aqueles que os rodeiam têm uma visão distorcida, limitativa ou mesmo desprezo a respeito deles. Desse modo, vê-se que o não-reconhecimento afeta negativamente a formação identitária de indivíduos ou grupos, podendo ser ele visto como forma de agressão que age de modo reducionista no ser humano. Assim, pessoas ou grupos passam a ver-se de maneira falsa e reduzida, uma vez que o não-

reconhecimento irá restringi-los, já que eles passarão a ver-se apenas por tais imagens distorcidas dos outros sobre si.

Exemplifica Taylor (1994, p. 46) que, em sociedades patriarcais, as mulheres eram reduzidas a ter sobre si mesmas opiniões negativas, ou seja, elas internalizaram uma visão de inferioridade perante os homens de tal modo que, “quando determinados obstáculos reais à sua prosperidade desapareciam, elas chegavam a demonstrar incapacidade de aproveitarem as novas oportunidades”. Mesmo argumento pode ser usado em relação aos negros, diz o autor que “(...) a sociedade branca projetou durante gerações uma imagem de inferioridade da raça negra, imagem essa que alguns de seus membros acabaram por adoptar”. O não-reconhecimento torna-se um instrumento de opressão extremamente poderoso na medida em que faz com que a auto-depreciação dos indivíduos impeça-os de terem uma realização plena.

Assim, expõe o autor que:

(...) o reconhecimento incorreto não implica só uma falta de respeito devido. Pode também marcar as vítimas de forma cruel, subjulgando-as através de um sentimento incapacitante de ódio contra elas mesmas. Por isso, o respeito devido não é só um acto de gentileza para com os outros. É uma necessidade humana vital. (TAYLOR, 1994, p.46)

Contrariamente ao que nos diz Hall (2003) sobre a fragmentação da identidade do homem contemporâneo, Taylor (1994, p. 52) fala que aquilo que fragiliza a identificação de uma pessoa, muito mais que o aspecto social, é o seu próprio ideal de autenticidade⁸. Desse modo, a autenticidade “não pode ser fruto da influência social; deve, isso sim, gerar-se no interior do ser”. Todavia, essa “gestação

⁸ Charles Taylor usa o termo autenticidade no sentido que lhe deu Herder, isto é, um ideal que me leva a descobrir a minha forma original de ser.

interior” não pode ser compreendida monologicamente, ela é fruto de uma relação de caráter dialógico. Explana Taylor (1994, p. 53) que somente nos “tornamos agentes humanos, capazes de nos entendermos e, assim, de definirmos as nossas identidades, quando adquirimos linguagens humanas de expressão, ricas de significados”, ou seja, quando entramos em interação com o outro diferente de nós, ou com os outros-importantes para nós.

As palavras de Taylor podem parecer paradoxais, pois, ao mesmo tempo, que ele nos diz que a autenticidade se dá no interior da pessoa, fala-nos também que a *gestação interior* dela é feita através de relações dialógicas. O paradoxo desaparece quando o referido autor nos explica que as linguagens aprendidas e apreendidas em diálogo com os outros diferentes e os outros-importantes, são desenvolvidas, em reflexões solitárias, isso quer dizer que ao aprendermos tais linguagens internalizamos-las através de um filtro íntimo que faz com que possamos criar e ter as nossas próprias opiniões, atitudes e posicionamento em relação às coisas que estão a nossa volta.

Entretanto não é isso que ocorre com as questões importantes, como por exemplo, a formação de nossa identidade. “Definimo-la sempre em diálogo sobre, e, por vezes, contra as coisas que os nossos outros-importantes querem ver assumidas em nós” (TAYLOR, 1994, p.53). Taylor salienta que a dialogicidade é fundamental para nossa formação identitária, a relação com os outros-importantes sempre estará vigente em nossas vidas, todavia, essas relações deveriam agir como forma de realização pessoal, mas não como forma de definição. Nós deveríamos fazer um esforço para que “nos definirmos sozinhos e o mais possível, para compreendermos o melhor que pudermos e, assim, controlarmos a influência

recebida dos” outros-importantes , “nossos pais, por exemplo”; assim, esforçando-nos na compreensão das imagens a nós atribuídas, poderíamos ser impedidos de cair em dependências semelhantes àquelas os outros-importantes nos passaram.

Concluindo suas considerações sobre identidade, o autor reafirma que:

(...) a formação e manutenção da nossa identidade (...) continua a ser dialógica e que a descoberta de nossa identidade não significa que tenhamos de nos dedicar a ela sozinhos, mas sim, que a negociemos, em parte, abertamente, em parte interiormente, com os outros. (TAYLOR, 1994, p. 54)

Acerca do reconhecimento, Taylor (1994, p. 56) afirma que, atualmente, o reconhecimento tem importância universalmente admitida: no plano íntimo, sabemos que a nossa identidade “pode ser formada ou deformada no decurso de nossa relação com os outros-importantes”; no plano social, “temos uma política permanente de reconhecimento igualitário”. Quando discorre sobre o reconhecimento igualitário, Taylor fala que ele não é apenas forma de se atingir uma sociedade democrática, mas a sua recusa, ou seja, o não-reconhecimento pode prejudicar as pessoas.

As discussões colocadas nesse estudo a respeito da formação da identidade, apesar das variações conceptuais que carregam em si, têm vários pontos convergentes: 1) a identidade dá-se no plano do discurso, na mediação dialógica com o outro; 2) ela não é biologicamente marcada e sim construída nas relações do “eu” com os outros; 3) identidade pessoal e social estão intrinsecamente ligadas, há uma relação de complementaridade entre elas; 4) a identidade étnica forma-se pelo contraste, ou seja, no jogo das diferenças entre o “eu” e os outros; 5) as identidades igualam-se a partir do momento em que um grupo social reivindica direitos; 6) a

relação intrínseca entre identidade e reconhecimento e como a segunda é fator fundamental para a afirmação positiva da primeira.

O professor negro vai se construindo num discurso que o toma como igual frente a seus pares não-negros e, mais que isso, ele é forjado num discurso ideológico que prega a igualdade racial ou a democracia racial, espaço político onde todas as etnias têm os mesmos direitos e deveres. Pelo que foi discutido anteriormente na — ideologia do branqueamento e na democracia racial —, bem como o que será discutido na formação da identidade étnica, vê-se que, muitas vezes, o negro incorpora o discurso ideológico da classe dominante — a dizer o discurso capitalista e eurocêntrico — como sendo o seu próprio discurso, para poder ver-se reconhecido como pessoa. Até que ponto podemos dizer que o professor negro adquiriu um discurso que não é seu na formação de sua identidade profissional?

Baseada, não só, mas também nos conceitos sobre a formação da identidade que busco, a partir dos depoimentos dos participantes dessa pesquisa, analisar e compreender: *Em que circunstâncias, professoras e professores negros constroem sua identidade profissional e como eles a têm reconhecida?*

2. 1. A BUSCA DA IDENTIDADE RACIAL

Encontrei Minhas Origens

Encontrei minhas origens
em velhos arquivos
..... livros
encontrei
em malditos objetos
troncos e grilhetas
encontrei minhas origens
no leste
no mar em imundos tumbeiros
encontrei
em doces palavras
..... cantos
em furiosos tambores
..... ritos
encontrei minhas origens
na cor de minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim
em minha gente escura
em meus heróis altivos
encontrei
encontrei-as enfim
me encontrei

Oliveira Silveira (1976). Roteiro dos Tantãs

Início esta parte da pesquisa com os versos de Oliveira Silveira, poeta negro gaúcho, que falam tão bem sobre a busca de sua identidade. O autor mostrou que para encontrar-se enquanto ser humano, enquanto pessoa e enquanto negro, ele teve de vasculhar suas origens, as origens de seu povo, de seus ascendentes africanos.

Procurar sua origem foi descobrir a dor, o sofrimento, a humilhação passados pelos negros vindos para o Brasil na condição de escravos. Procurar as suas origens foi, para o poeta, resgatar a História de sua gente, valorizando-a, mesmo em condições tão adversas, pois se sabe que a história dos negros africanos

nos é contada sob o ponto de vista da classe dominante branca; foi conhecer sua cultura, foi descobrir seus heróis, tão pouco mencionados.

Na busca, então, de suas origens, de sua história pessoal, bem como da de seu povo, o poeta descobriu-se negro e, assim, descobriu-se pessoa humana. A partir do momento em que ele colocou sua história em suas mãos, pôde encontrar sua identidade étnica, pessoal e social.

Indo em direção aos versos do poeta Oliveira Silveira, em *Tornar-se Negro*, Souza (1983, pp.17,18) faz alusão à necessidade do negro reconhecer-se como negro, reconhecer a história, pegá-la em suas mãos e, desse modo, reconstruir-se numa sociedade que tolhe suas investidas, para se construir enquanto pessoa humana, capaz e reconhecida:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA,1983, p.17)

A busca pela identidade perpassa todos os seres humanos — negros, brancos, índios, mulheres, homens, enfim todos nós passamos boa parte de nossa vida, e talvez ela toda, buscando nos encontrar como pessoas. Todavia há de se salientar que, para os negros, o descobrir essa identidade é algo difícil, principalmente no que tange a sua identidade racial.

Sem a identificação com sua origem étnica, o negro foi se construindo a partir de um referencial que não é o seu, ou seja, ele foi forjando sua identidade na perspectiva do branco, grupo cultural, social e economicamente valorizado. Para tentar ver-se como ser incluído e reconhecido numa sociedade racista, o negro

adquire valores da cultura branca e tenta escamotear o preconceito e a discriminação negando, muitas vezes, a cor de sua pele e, assim, negando a si mesmo. Chagas (1997), em relação à difícil construção da identidade do negro, coloca que:

Sem história e sem raízes, um povo não tem identidade!

Ao povo negro têm sido negados esses dois aspectos básicos, ao longo dos anos, e isso tem dificultado a construção da própria identidade com base na sua história e cultura. A classe dominante impôs ao negro, desde o navio negreiro, uma identidade atribuída ao sabor de seus interesses. Até hoje os mecanismos utilizados por essa classe busca de forma sutil manter uma identidade atribuída ao negro, a qual geralmente acaba sendo assumida internamente (CHAGAS,1997, p.31)

Ao discorrer sobre identidade, Chagas (1997, p.19) concebe-a em três dimensões: a identidade social, a identidade pessoal e a identidade do eu; a primeira diz respeito a categorias e atributos que os outros conferem ao indivíduo; a segunda trata dos dados e itens biográficos do ser e a terceira das concepções e sentimentos que o indivíduo adquire em relação a si próprio. Tais dimensões estão intrinsecamente ligadas e constituem uma unidade que se move constantemente. Em seu estudo, no que se refere à construção da identidade do negro, a autora conclui que ele encontra-se prejudicado nas três dimensões.

Explica ainda que, no âmbito social, o negro é posto à margem. A falta de oportunidade nos setores sociais – estudo, mercado de trabalho – concorre para que ele, visto como “inferior”, acabe por assumir uma posição de inferioridade frente ao branco. Ascender socialmente é um privilégio que cabe a uma pequena minoria. No que concerne à identidade pessoal, Chagas (1997, p.20) continua dizendo que as chances de desenvolver uma identidade pessoal positiva torna-se mais difícil ao negro, pois em relação a seus ancestrais “a queima de arquivos que documentavam

a chegada de escravos no Brasil dificulta que se tenha uma linha do tempo pertinente aos seus dados biográficos”, assim, a história dos africanos que chegaram ao nosso país é incompleta e omissa; além disso, a história que nos deixaram, foi escrita pelos opressores e não pelos oprimidos.

Em relação à identidade do eu do negro, a autora coloca que, devido aos aspectos anteriores, ela fica cerceada por um conjunto de estruturas que, ao invés de desenvolver a auto-estima, desenvolve a inferioridade, a fragmentação do eu e uma separação entre branco-negro, que muitas vezes propiciam negação de sua origem étnico-racial.

Para discursar sobre a formação da identidade social, Chagas (1997) cita Tajfel, que a concebe como uma “parcela do auto-conceito de um indivíduo que deriva sua pertença a um grupo (ou grupos sociais), juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença”. (TAJFEL citado por Chagas, 1997, p.21)

Ainda no que se refere à identidade social, a autora lança mão de outro conceito: os processos de comparação. Para explicar sobre isso, cita Jumberg, que diz que os indivíduos se autodefinem pelas comparações sociais feitas entre si e entre outros grupos e, através delas, eles procurarão fazer filiações àqueles grupos que têm uma identidade social positiva. O autor continua afirmando que “através de comparações e diferenciações sociais, condições essenciais para os aspectos positivos ou negativos da identidade social, são reinterpretados os atributos compartilhados entre membros de determinados grupos”. (JUMBERG citado por Chagas, 1997, p.21)

Diante de tais conceituações, vê-se que ao negro as possibilidades de uma identificação social positiva são muito mais dificultosas e conflituosas, pois ao se comparar com o branco, a positividade necessária para a formação da identidade social satisfatória é basicamente inexistente.

Em seu estudo sobre a construção da identidade do negro, Chagas (1997) diz que a partir desses processos são criados estereótipos, em relação ao negro, “que confirmam, descobrem e inventam diferenças”, e a partir dessa confirmação, dessa descoberta e da invenção de diferenças cria-se o preconceito. Em sua pesquisa, a autora identificou, através de questionários e entrevistas, vários estereótipos relacionados ao negro, estereótipos decorrentes da percepção que a sociedade tem dele, e também aqueles relacionados a percepção que ele tem sobre si mesmo. Do resultado obtido por Chagas, pontuam-se aqui alguns estereótipos negativos, no que se refere à perceptividade que a sociedade tem do negro. Afirma a autora que:

Os adjetivos mais freqüentes citados como percepção da sociedade em relação aos negros foram: discriminados, tratados com racismo; inferiores, menos valorizados; associados com crimes, marginalidade. Além dessas categorizações sociais, outras respostas referiram-se à maneira como a sociedade trata os negros. Assim como resultado da categorização e diferenciação anteriores, o tratamento também é diferente: são tratados com violência; sem direitos; de forma humilhante e desvalorizada. (CHAGAS, 1997, p. 51)

Em relação à percepção que a sociedade tem do negro, a autora conclui que:

(...) em decorrência do tratamento desigual, a condição de inferioridade atinge fortemente o negro a ponto de ele assumir tanto estereótipos sociais, como formas de discriminação social, tornando-se presa fácil da ideologia do branqueamento, ratificando a superioridade no branco e servindo assim, como reprodutor do racismo intergrupo e intragrupo. (...) o

negro acaba assumindo que lhe é atribuído pela sociedade; ao assumir a inferioridade responsabiliza-se pelo tratamento social. (CHAGAS, 1997:54)

Com a análise dos dados de sua pesquisa, Chagas (1997, p. 55) ainda mostra que outras conseqüências, vindas de influências externas, se formam na estrutura interna da pessoa negra, são elas: preconceito intragrupal, subserviência e sentimentos geradores de auto-estima negativa, dessa maneira, “sem auto-estima positiva, dificilmente o negro atinge a identidade étnica satisfatória”. Portanto, sem a auto-estima positiva, a construção de sua identidade social e pessoal fica malograda.

Enquanto Chagas (1997) fala dos estereótipos negativos associados ao negro e como isso colabora para a não formação satisfatória de sua identidade positiva tanto pessoal como social, Souza (1983), cujo estudo versa sobre a formação da identidade do negro em ascensão social, mostra também o quanto é penosa a construção de sua identidade e como os fatores externos, ou mesmo os estereótipos formadores de preconceito racial, influenciam a não-identificação do negro, fazendo com que o mesmo, para se ver reconhecido, assuma valores que não são seus. Diz a autora:

Tendo que se livrar da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social. (SOUZA, 1983, p.19)

Souza (1983, pp.19 e 20) explica que a estrutura social a qual o negro está exposto — que prega uma democracia racial, em que a diferença entre brancos e negros é inexistente — e também a ideologia do branqueamento resultam na não-identificação do negro em ascensão social com seu grupo de origem — visto por ele

como referência negativa — daí a necessidade de ele fugir de tal grupo para realizar individualmente suas expectativas de mobilidade social.

Diante de tal perspectiva, o grupo negro se divide: “de um lado ficavam aqueles que se conformavam com a “vida de negro” e de outro os que ousavam romper o paralelismo negro/miséria”. Um hostilizava o outro. O primeiro porque via que seu companheiro se afastaria do grupo negro e também porque ele mesmo não havia conseguido ascender socialmente; o segundo porque queria rebater a hostilidade do primeiro e também porque “tendia a assimilar o discurso ideológico da democracia racial que vê o negro que não “sobe na vida” como um desqualificado do ponto de vista intelectual” (SOUZA, 1983, p. 21).

O negro que conseguia romper as barreiras do preconceito sócio-econômico e ascender nesse âmbito era visto como exceção e, seu êxito confirmava a regra da democracia racial, que enfatiza a “capacidade individual do indivíduo como responsável pela efetivação de um projeto”, no caso a ascensão social. A confirmação dessa regra não traz, para o negro em ascensão, nenhuma mudança naquilo que é apregoado pela democracia racial, pois, pensando em sua capacidade individual, sua ascensão social não traz como consequência “uma reavaliação das condições de possibilidades do negro enquanto grupo, nem há uma mudança de sua posição na ordem vigente”. Nesse ponto de sua discussão, a autora conclui dizendo:

(...) como exceção, perdia a cor: “deixa de ser ‘preto’ ou ‘mulato’ para muitos efeitos sociais, sendo encarado como ‘figura importante’, ou ‘grande homem’...Vê-se, assim, compelido a desfigurar-se material e moralmente. Tem de submeter-se, previamente, ao ‘figurino’ do branco. E, se isso não bastasse, precisa conformar-se aos papéis sociais ambíguos do ‘cavalheiro por exceção’, em todas as circunstâncias sujeito a dar provas ultraconvincentes de sua capacidade de ser, de pensar e de agir como equivalente moral do ‘branco’. Em suma, condena-se se negar duplamente, como indivíduo e como parte de um estoque racial, para poder afirmar-se socialmente. (SOUZA, 1983, p.23)

Pela discussão enunciada pelas autoras supra citadas, vê-se que a formação da identidade do negro, mesmo a daquele que está em ascensão social, é muito difícil e penosa. Isso é decorrente da estrutura social à qual o negro é exposto. Vive-se numa falsa democracia racial e o negro não consegue ver seu grupo étnico valorizado, por isso ele assimila valores e posições do grupo dominante.

A tomar para si tais valores, ou ainda pior, assumindo os estereótipos preconceituosos que a sociedade lhe impõe, o negro deixa-se perder no emaranhado das ideologias racistas, que têm por finalidade deixá-lo à margem da sociedade. Quando conseguem ascender socialmente, aos olhos do outro, o negro adquire uma dimensão 'transcútis', na qual a cor da sua pele adquire a nuance do grupo branco. A aceitação por parte do indivíduo negro desse jogo e de toda ideologia racista faz, paulatinamente, com que ele perca sua origem, sua história e, para ver-se reconhecido, emoldura-se no patamar do ideal do grupo branco.

Este trabalho fala da formação da identidade profissional do professor negro, por isso ele se insere no processo de construção de identidade enunciado por Chagas (1997) e Souza (1983). O professor negro inclui-se no processo, tanto no que diz respeito a sua formação pessoal, étnica e profissional. Em relação à profissão, seguindo o enunciado de Souza, ele faz parte daquele grupo que conseguiu romper o *mito do negro*, ou seja, conseguiu ultrapassar os estereótipos e ideologias que o vêem como 'inferior', como 'intelectualmente desqualificado' e conseguiu cursar o terceiro grau, fato que muitos poucos negros em nossa sociedade conseguem.

Assim como Souza (1997) e Chagas (1997), Ferreira (2000) mostra as dificuldades pelas quais passam os negros no processo de sua construção identitário-

racial. Baseado nos estudos de Helms (1993, citado por Ferreira(2000)) e Cross (1991, citado por Ferreira(2000)), o referido autor, para compreender o processo do desenvolvimento da construção de identidade dos afro-descendentes⁹, lança mão de quatro estágios fundamentais presentes nele, são eles: estágio de submissão, estágio de impacto, estágio de militância e estágio de articulação. Tais estágios são definidos pelo autor como: “momentos em que o indivíduo expressa atitudes e concepções particulares desenvolvidas sobre si mesmo, sobre outras pessoas e sobre seu mundo, dentro de um continuum de desenvolvimento da identidade” (FERREIRA,2000, p.69). Ou seja, são momentos transitórios ligados à subjetividade das pessoas e também a circunstâncias específicas vividas por elas.

Denomina-se **estágio de submissão** o fato comum de vários afro-descendentes absorverem e se subjugarem aos valores da cultura branca dominante, isto é, eles adquirem a crença de sua inferioridade e da superioridade branca. O referido autor explica que a escola é uma instituição que, de modo não declarado, institucionaliza essa crença. Isso ocorre, por exemplo, com o contato da criança negra com os próprios livros didáticos ou ainda com “a valorização dos valores branco-europeus, de forma a favorecer, nas crianças, à identificação com os ideais do grupo branco” (FERREIRA, 2000, p.70).

Nesse estágio, os afro-descendentes afastam-se de seus grupos de referências negras e agarram-se aos que referenciam os valores brancos. Para eles, preconceito racial não existe, o que há é a desigualdade social. Além disso, julgam-se culpados por todos os seus problemas relacionados às questões raciais:

⁹ Usa-se nesse ponto a terminologia *afro-descendente*, pois é o termo usado por Ferreira (2000). Nesta pesquisa optamos por *negros*

Os problemas etno-raciais, comuns neste estágio, são explicados sob o prisma da "culpabilidade da vítima", cujas condições sociais e econômicas precárias são encaradas como fruto da inépcia e falta de capacidade pessoal dos indivíduos afro-descendentes (FERREIRA, 2000, p.72)

As pessoas, que se enquadram nesse estágio, significam o mundo tomando por base os valores do grupo dominante; geralmente, elas assumem esteriótipos negativos que lhe são atribuídos, pois têm medo de perder a aceitação daqueles que as subjagam. Desse modo, percebe-se que existe nelas uma negação de seu grupo afro-descendente na construção de sua identidade. Mesmo quando um afro-descendente tem destaque social, que seria uma forma de valorização de sua raiz étnica, nelas, "termina alimentando ainda mais a discriminação negativa", pois o negro socialmente bem colocado "é avaliado segundo os parâmetros de sucesso dos valores brancos e seu êxito é visto como indício do quanto ele é "diferente" dos outros indivíduos" de sua etnia (FERREIRA, 2000, p.74)

Ocorre o **estágio de impacto** quando o afro-descendente toma consciência da discriminação sofrida ao longo de sua vida. O impacto pode vir através de uma situação discriminatória particular, da vivência de uma situação dramática ocorrida não com ele, mas com o outro. Explica o autor que tal estágio

São situações idiossincráticas que geralmente determinam uma sensação de despedaçamento da identidade. Na maioria das vezes, a situação de impacto não é determinada por um único fato, mas sim, pelo efeito cumulativo de uma sucessão de pequenos episódios vividos pela pessoa, levando-a a tomar consciência da rejeição progressivamente. Deparando-se com a realidade de não poder ser verdadeiramente branco, o indivíduo é forçado a focalizar-se em aspectos de sua identidade que o inclui no grupo discriminado, o dos afro-descendentes. (FERREIRA, 2000, p.77)

Ferreira (2000, pp.78 e 79) explana que o estágio de impacto traz em si uma faceta dolorosa, pois a pessoa conscientiza-se das discriminações sofridas ao

longo da vida, diz o autor que há nela uma desarticulação de seu mundo simbólico e isso sempre é acompanhado pela dor e pela angústia. As pessoas que se encaixam nesse estágio são envolvidas por uma sucessão grande sentimento: culpa, raiva, angústia, etc. e isso, ao invés de ser considerado como sentimentos apenas negativos, pode ser visto com fator favorável, pois geram nelas grande energia para ação. A raiva sentida volta-se para “a causa dos problemas sofridos anteriormente”, ou seja, as pessoas brancas. Já a sua angústia é decorrente do fato da pessoa negra estar buscando as referências de uma nova concepção — a negra —, mesmo que esta ainda não esteja articulada.

O **estágio de militância** é o momento em que o afro-descendente ainda não estruturou, de maneira contumaz, os valores de sua origem africana. Ferreira (2000, p. 80) explica que esse estágio é uma fase de “metamorfose pessoal” em que ele já se decidiu pela mudança – tornar-se negro -, contudo ainda “não tem familiaridade com a nova estrutura que deseja desenvolver, com a pessoa que deseja tornar-se”. Existe, aqui, ainda a idealização do padrão de como um negro deve agir, sentir e pensar; há uma dicotomização das ideologias, tudo é visto sob dois vieses: o certo e o errado. Há, nesse ínterim, a tendência de considerar todos os brancos como maus, desumanos e inferiores e os negros como superiores.

Ainda em relação ao estágio de militância, o autor adverte que:

O militante desenvolve sua identidade apoiando-se em procedimentos de exclusão e vedamento, resultando na repetição do próprio terreno que pretende transformar. Tende a um fechamento em torno de suas referências, sejam elas raciais, religiosas ou políticas, independente da direção – revolucionária ou conservadora – em que a militância esteja sendo exercida, vindo a produzir dificuldades na aceitação da alteridade. (FERREIRA, 2000, p. 82)

Tal fechamento em suas concepções ideológicas pode estar propiciando que a pessoa negra se encaminhe para aquilo que ela luta por mudar, ou seja, sua inflexibilidade pode resultar em “preconceito contra a população de matrizes branco-européias”.

De qualquer modo, ressalta o autor que o estágio de militância é muito importante para o desenvolvimento da identidade, pois favorece no militante

a recuperação dos valores da cultura e da história do negro para, mediante um processo de reconstrução, levá-lo a revisar os valores introjetados durante o processo de socialização, possibilitando assim, o desenvolvimento de uma identidade e uma auto-estima mais positivas (FERREIRA, 2000, p. 82)

O **estágio de articulação** é o momento de centramento no processo da construção da identidade do afro-descendente. Nesse estágio ele não mais vê sua origem de maneira estereotipada, nem para o negativo, nem para o positivo, suas atitudes *“voltam-se para a valorização das qualidades referentes à negritude mais expansivas, mais abertas e menos defensivas”* (FERREIRA, 2000, p.83)

Explica que:

Neste estágio, o indivíduo, enquanto mantém relações com seus pares negros, deseja estabelecer relacionamentos significativos com não-negros de seu conhecimento, respeitando suas autodefinições. Está pronto, também, para realizar coalizões com membros de outros grupos organizados em torno de projetos ou valores distintos, o que, no estágio de militância, tende a não ocorrer (FERREIRA, 2000, p. 83)

Aqui, a pessoa negra está consciente do racismo presente na sociedade, e já tem meios de defesa para enfrentá-lo, ela não mais se culpabiliza pelas situações adversas que ocorrem por conta de seu pertencimento racial, nem

tampouco se dirige às pessoas de origem europeia com raiva. Segundo o autor, no estágio da articulação:

O afro-descendente passa a sentir-se aceito, com propósito de vida, a estar profundamente enraizado na cultura negra, sem deixar de perceber as condições às quais está submetido em um mundo que o vê com preconceito. As matrizes africanas passam a ser efetivamente afirmadas (FERREIRA, 2000, p. 84).

Interessou muito para esse estudo a conceituação feita por Ferreira na construção identitária da pessoa negra, pois se viu que nas conversas com os participantes, esses estágios aparecem, não de maneira linear e organizada como se mostra presente nesse estudo, mas sim de maneira mesclada e não uniforme. Como nosso objetivo é compreender como se deu ou dá o processo de construção identitária do professor negro em relação também ao seu pertencimento racial, tomar contato com autores que, de modo diversificado, também tratam dessa temática, faz com que tenhamos maior abertura para ter essa compreensão.

É dentro dessa sociedade que proclama a igualdade racial que o professor negro se forma, é nela que são construídas as referências significativas de sua existência. Tais significações constituem sua consciência e têm influência direta na formação de sua identidade de negro e professor. A dicotomia: aquilo que é apregoadado e aquilo que é sentido — igualdade e preconceito, respectivamente — estará presente nele, pessoa e profissional.

Baseada nesta compreensão sobre formação da identidade busco perceber, a partir do discurso de professoras e professores negros, como tal identidade se construiu neles tanto no que se refere à sua formação pessoal na qual a profissional encontra-se inserida. Trabalhei então os conceitos de — identidade pessoal, que

abarcando dois outros conceitos: o da identidade racial, uma vez que os participantes desse estudo são negros e o da social, pois também estão situados num determinado tempo, num determinado contexto histórico, sofrendo, diacronicamente e sincronicamente, as influências histórico-sociais e também econômicas dele, além de também trabalharmos com a identidade profissional.

2.2. A IDENTIDADE PROFISSIONAL

Entre todos os agentes educacionais, é inegável que o professor assume importância ímpar na instituição escolar, pois ele vem a ser o mediador entre os conhecimentos acumulados pela humanidade e os alunos, assim a ação educativa passa, antes de chegar ao aluno, pelo crivo do professor; por isso, dizemos que é ele o centro de tal ação. Desse modo, ao mediar não apenas conhecimentos específicos de sua disciplina, como também valores sociais, ele, nessa intercessão, passa aquilo que teve de marcante em sua experiência humana. Por isso, considero que o professor, cria-se ou (re) cria-se enquanto profissional a partir de um conjunto de experiências advindas de sua individualidade, de suas relações sociais, das relações profissionais com seus pares mais próximos e com sua categoria de trabalho e, quando colocado em seu ambiente de trabalho — todas essas experiências juntam-se na formação de uma identidade profissional.

Sabe-se que a formação do professor é construída num *continuum*. Essa não se acaba no momento em que o indivíduo finaliza sua graduação. Muito pelo contrário, é quando assume a prática que o professor vai construindo e se

apossando de saberes próprios daquela esfera de atuação, por isso, ele continua em formação e, de acordo com Nóvoa (1992, p. 10), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”. Assim, a formação pessoal e a profissional estão imbricadas e, é a partir de sua história individual, histórica e social, de suas crenças e valores que o professor vai se construindo e se (re) construindo como profissional.

O professor tem uma identidade que lhe é colocada mesmo antes dele se tornar um profissional. Assim ao escolher a profissão da docência, a pessoa já tem em si, pelo menos esboçada, a identidade profissional da carreira que abraçou. Uma porque tal pessoa já passou pela experiência de ser aluno e, portanto, tem em si uma visão do que é ser professor, outra porque ela também tem internalizado aquilo que o outro atribui à profissão. Entendo, então, que ao se formar professor, o indivíduo já tem uma identidade profissional, que sem dúvida, irá se (re) construindo a partir do momento em que ele estiver experienciando a prática docente.

Em *Ofício de mestre*, Miguel Arroyo (2002, p.13) mostra o imaginário social acerca do professor. A visão que vários setores sociais têm sobre o ser-professor não é unívoca, pelo contrário, ela é diversa, variada, múltipla.

Por conta disso, o autor diz:

Fomos descobrindo que é difícil identificar nosso ofício de mestre com uma imagem única, que somos múltiplos, plurais. Que o que sabemos fazer e temos de fazer no cotidiano convívio com a infância, adolescência e juventude não cabem em imagens simplificadas, nem em um único conceito (...) (ARROYO, 2002, p.13)

Em seu livro, Arroyo coloca-nos que as imagens que as pessoas têm do professor variam em decorrência do nível de ensino em que ele atua. Assim cada grupo docente “tem experiências peculiares do reconhecimento social”:

- Professora e professor de educação infantil: esses, no imaginário social, trazem em si uma “*imagem difusa, pouco profissional*”. Eles são vistos por sua simpatia, pela aparência, pelo carinho no trato com as crianças e com a família delas. A formação pela qual passaram parece não ter importância, tão pouco a competência advinda de tal formação.
- Professora e professor das primeiras séries: o imaginário social acerca desse profissional é melhor definida. Aqui, além da competência para ensinar as primeiras letras, eles têm de ter, sobretudo, o “carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças”. O autor diz que “esses traços têm um reconhecimento bastante forte no imaginário social, porém não conferem um estatuto profissional” a esses professores.
- Professora e professor de 5^a a 8^a séries e Ensino Médio: interessante que esse grupo de professores não tem uma imagem firmada no imaginário social, eles “possuem competência técnica, por serem licenciados, porém não conseguiram se afirmar como docentes e menos como educadores. Não incorporaram a figura do educador, condutor da adolescência, como a professora incorporou o cuidado, a dedicação e o acompanhamento da infância”.
- Professora e professor universitário: em relação a esse grupo o imaginário social está bem definido e tais profissionais são acompanhados pelo estatuto de serem competentes.

Cabe observar que é também diante dessas imagens que o professor forma a sua auto-imagem e a da sua categoria. É a identidade construída no âmbito social, é o olhar do outro que pousa sobre nós e através dele (olhar) vamos nos construindo, aqui, como professores.

Examinando um documento do Ministério de Educação, a saber: "*Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior*" (maio de 2000), verificamos que ali há um perfil do profissional de educação básica que o Governo espera, ou seja, está traçada, no documento, uma identidade profissional. Em linhas gerais, a proposta debuxa uma escola (portanto, um professor) que esteja:

voltada para construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva (BRASIL, 2000, p.7).

Podemos observar então que o professor aqui postulado não é mais o mesmo de três décadas atrás, por exemplo, seu perfil não diz respeito a apenas ensinar ou cuidar da criança, é ele que vai, com seu trabalho, propiciar nos discentes a consciência e a criticidade necessárias para que eles estejam aptos a atuar e integrar-se na vida social. Habilidades como criatividade, autonomia, discernimento e crítica serão desenvolvidas pelo profissional da educação – o professor. Observamos que a elaboração do enunciado presente no Documento Federal adquire um valor semântico ampliado do fazer da escola e do professor, pois "construir" não tem o mesmo significado de "ensinar" apenas ou mesmo o de "transmitir conhecimentos"; a valoração semântica é outra, ela amplia-se – construir vem a ser dar estrutura a,

deixar apto a, tais ações ultrapassam o sentido do verbo ensinar. Assim, espera-se que o fazer-docente adquira uma nova silhueta, ou seja, que os contornos do rosto do professor sejam alterados e, em consequência, que uma nova identidade se forme no docente.

O Documento Federal traça um perfil profissional do professor que independe do tipo de docência em que ele atua: multidisciplinar ou especializada, para crianças, jovens ou adultos. Vejamos o Artigo 13 da Proposta (2000:9):

Art. 13. os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem do aluno;¹⁰

IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento;

VI – colaborar com as atividades da escola com as famílias e a comunidade.¹¹ (BRASIL, 2000)

Exponho que há aqui uma ampliação da função do professor, que não se restringe apenas à função de ensinar, ele é o responsável pela aprendizagem do aluno. Entendemos tal aprendizagem em seu sentido ampliado, não a compreendemos apenas como “eu ensino, você aprende”, mas também há a união, nesse conceito, das experiências e das práticas que os educando devem apreender em decorrência da aprendizagem a qual foram expostos. Citando a proposta, “o direito de aprender do aluno e não apenas a liberdade do professor; vale dizer que não é mais suficiente que um professor ensine; terá de ter competência para

¹⁰ Grifo nosso

¹¹ Grifo nosso

produzir resultados de aprendizagem” (BRASIL, 2000, p.9). Enuncia-se aqui um perfil, uma identidade profissional que o Governo espera que o professor tenha.

Além disso, observa-se também que, pelos dizeres do Documento, existe uma ampliação do fazer do professor, ela ultrapassa os limites da escola e da sala de aula, pois ele será um membro que colaborará na articulação entre escola e comunidade.

Mais uma vez, percebe-se que houve uma mudança do perfil profissional do professor, conseqüentemente, de sua identidade. Ele não apenas ensina conhecimentos acumulados pela humanidade, ele cria consciência crítica, desenvolve habilidades que fazem com que os discentes estejam aptos a enfrentar as transformações pelas quais passa a sociedade, articula a intercessão entre escola e comunidade. É nessa perspectiva também que o professor vai se construindo professor.

Vê-se que vários agentes sociais têm uma visão particularizada do ser-professor. Ao colocar em um documento as normas e atribuições do trabalho docente percebemos que ao professor é lançado mais um espelho em que ele deve ver-se e construir-se; nesse ponto, tal construção identitária se dá a partir da visão que os órgãos governamentais têm sobre seu fazer.

Parece-me que tais órgãos não têm uma preocupação direta com o profissional que atua na escola. Em nenhum documento normativo referente à educação vê-se o professor enquanto detentor de uma competência própria, de saber que veio de sua atuação, ou mesmo daquele saber oriundo de uma vivência da classe docente, sem contar que não existe a menção, referência ou respeito a sua história e memória. Essas características, em documentos normativos, sequer são

mencionadas. O professor, parece-me, que está relegado a simples pano de fundo na relação que se estabelece entre ele e o aluno. Assim, que identidade profissional positiva pode ele construir? Arroyo (2002) diz que:

(...) Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de os dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competência, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto. (ARROYO, 2002, p.24)

Entendo então que o professor não é o centro da ação educativa. A partir do momento em que a ele são impostas (não negociadas) normas de suas atribuições sem que haja a consideração daquilo que ele adquiriu, daquilo que ele tem em si acerca do seu papel e seu fazer docente, há uma despersonalização de sua profissão, uma descaracterização de seu papel social enquanto profissional.

No que diz respeito à descaracterização do ser-professor, Arroyo (2002, p.20) nos coloca que interesses neoliberais, bem como os progressistas têm pretendido “colocar no cerne da ação educativa escolar a comunidade, as famílias e as organizações sociais, a sociedade difusa de empresários, a mídia e os amigos da escola”, com isso, segundo o autor, corre-se o “perigo de descaracterizar esse núcleo constitutivo de toda ação educativa”; o professor e sua profissão. Arroyo não se coloca contra a união de todos esses segmentos sociais e a escola que, por sua vez, é também um deles, todavia, diz o autor, que ao abrigar esses segmentos a escola poderia criar “oportunidades de abrir-se à cultura, à memória coletiva, à dinâmica social”, mas não é isso que se tem visto. Esses segmentos entram na escola para “interferir” na ação educativa; todavia, nada disso suprirá o trabalho do professor, chamado pelo autor de “ofício de mestre”.

Assim, como já foi dito, o professor e seu trabalho são postos como pano de fundo da ação educativa. Outro aspecto que traz ao professor o não-reconhecimento de seu papel social diz respeito aos investimentos direcionados à educação. Sabe-se que eles nunca são aplicados em sua totalidade na escola, sabemos que, muitas vezes, o governo desvia a verba destinada à educação para a realização de outras obras. Isso indica que o professor e seu trabalho são negligenciados, os planos de melhora de sua carreira profissional são constantemente adiados. Dessa forma, muitas vezes, o professor vai desconstruindo sua imagem, sua identidade à medida que não consegue ver-se reconhecido por aqueles que o emprega.

Acredito que toda desconstrução dá início a uma reconstrução, mas no que se refere ao reconhecimento profissional do professor a (re) construção de sua auto-imagem fica muito prejudicada, pois percebo que a descaracterização profissional a que é submetido é, planejadamente, edificada para que o descompromisso governamental com a educação seja visto de maneira minimizada aos olhos sociais. Desse modo, ele – professor – é sempre culpabilizado quando os planos governamentais para educação não dão certo. Assim, existe, pois, uma desqualificação de sua atividade profissional.

No que diz respeito à identidade profissional, Arroyo (2002) fala de um “nós-coletivo” ou momento em que os professores, enquanto classe profissional, vão em busca, através de movimentos grevistas, de seus direitos: obtenção de salários mais justos, plano de carreira, estabilidade, melhores condições de trabalho; este é o momento em que as identidades se igualam e todos, numa única identidade, esforçam-se e lutam para firmar uma identidade de grupo. Nesse mesmo

aspecto, Arroyo (2002, p.190) também coloca que os professores, num momento de luta, têm a percepção da necessidade de “incorporar um reconhecimento social uma identidade coletiva que sempre lhe foi negada, visto que eles tentam identificar-se perante a sociedade como trabalhadores da educação”, desde o final da década de 90. Então, o nós-coletivo — os professores — clama pela profissionalização de sua carreira.

A profissionalização se dá, para o autor, além da luta pelos direitos profissionais, através de uma *cultura do trabalho*. Assim, a classe trabalhadora se constrói ao mesmo tempo em que constrói e legitima a sua cultura do trabalho e consegue, com isso, o reconhecimento social. O autor, em capítulo intitulado *A cultura profissional do magistério*, nos diz que:

No processo de construção e legitimação da cultura do trabalho, do seu valor social, eles (classe trabalhadora) se construíram. A classe trabalhadora foi e é um dos sujeitos culturais que mais marcaram o século XX em termos culturais. Construíram valores, o valor do trabalho, a dignidade de ser trabalhador. O orgulho até, e seu reconhecimento como sujeitos de direitos. Mais de um século de história que o neoliberalismo tenta destruir. Retirar direitos conquistados pode ser fácil, destruir uma cultura é mais complicado. A construção do valor que damos ao trabalho, o reconhecimento social e político dos trabalhadores é um processo lento e tenso, que acontece na medida em que valores e representações sociais se consolidam e se legitimam e se traduzem em condutas não apenas dos próprios trabalhadores, mas do conjunto dos atores sociais, das diversas instituições. Se tornam públicos ou incorporados no conjunto dos direitos humanos. (ARROYO, 2002, p.190)

No caso dos professores, diz o autor que:

no cotidiano, os valores docentes, sua identidade podem estar bem distantes da cultura do trabalho e mais distante ainda da identificação com os interesses e direitos das famílias e até dos seus alunos trabalhadores (ARROYO, 2002, p. 191).

Assim, no momento de luta, os professores unem-se numa classe profissional coletiva, mas quando voltam ao trabalho, isolam-se. Então, o clamor coletivo passa a ser e a ter posições únicas e solitárias; se são solitárias, de modo algum, pode-se criar uma cultura do trabalho, que é a base da construção de uma identidade profissional. Vejamos as palavras do autor:

As escolas continuam isoladas e o professor também. Isolam-se atrás das grades curriculares. E nesse cotidiano onde se joga a sorte da construção de uma cultura profissional. Os docentes saem das grades, vão às ruas, se reconhecem trabalhadores, mas voltam às grades, ao isolamento das aldeias de suas áreas e disciplinas. Fica difícil afirmar outra cultura, identificar-se com uma imagem mais aberta construída pela classe operária. (ARROYO, 2002, p. 191)

Percebo que, para o autor, a profissionalização da categoria de professor, o reconhecimento social dele está atrelado à uma cultura do trabalho que, no cotidiano do trabalho docente, é feita isoladamente, em cada área do ensino, em cada escola; desse modo, não existe (ou existe pouco) por parte do professor a decisão de sair de seu isolamento, assim “as práticas cotidianas, as relações sociais de trabalho na escola se alteraram pouco apesar da nova consciência de trabalhadores da educação”. (ARROYO, 2002, p.191)

Não quero deixar aqui a impressão de que Arroyo (2002) julga que a profissionalização da categoria dos professores é algo impossível de acontecer. Pelo contrário, como categoria, os professores avançaram muito nas últimas décadas, firmaram-se em sindicatos, muitos manifestaram sua consciência política, houve assim um alargamento da visão dos profissionais da educação que “perceberam seu ofício, a educação determinados por estruturas e lógicas extra-escolares, mais globais”. O processo de construção da profissionalidade que guarda em si a cultura

do trabalho e o reconhecimento social é algo lento, por isso é um processo. Em alguns pontos desse caminhar percebem-se avanços; em outros, há a necessidade de rompimento do imaginário social sobre a classe do docente, todavia as tentativas de se conseguir tal profissionalidade não estão estanques, elas caminham.

Aponto, nessa pesquisa, trabalho desenvolvido em disciplina realizada na pós-graduação, por Moraes e Picon¹² (2003), cuja temática era a formação de professores. Faz-se conveniente mencionar alguns dados desse trabalho para verificar se as opiniões das pessoas têm alguma influência sobre aquilo que o professor julga importante em sua formação docente.

Como as pessoas na rua vêem o professor? Qual a identidade que elas atribuem a ele? Isso se torna importante na medida em que julgo que os grupos sociais lançam sobre o professor diferentes olhares.

No estudo realizado foram entrevistadas 114 pessoas da cidade de São Carlos e de São Paulo. Apenas uma questão foi formulada: **para você o que é ser professor?** As respostas foram categorizadas para que se pudesse estabelecer relações de semelhanças e diferenças do pensamento dos participantes. A categorização foi a seguinte:

- a) Professor enquanto detentor e transmissor de conhecimento – responsável por uma formação intelectual;
- b) Professor como responsável por uma “educação para a vida e para a cidadania”;
- c) Professor enquanto possuidor de características idiossincráticas: paciência, humildade, dom, etc...;

- d) Professor mestre/ educador;
- e) Professor ideal;
- f) Professor real;
- g) Professor aprendiz;
- h) Professor enquanto intermediário entre questões intra e extra escolares;
- i) Professor profissional / profissionalização;
- j) Diversidade postural / metodológica.

Apresentamos aqui apenas as categorias que apresentaram maior índice percentual de semelhança das respostas. São elas:

a) *“Professor ideal”* [21,92%]. Muitos foram os entrevistados que tinham uma visão ideal daquilo que é ser professor; entendemos aqui ideal em seu sentido lato - a síntese de tudo a que aspiramos, de toda a perfeição que concebemos ou se pode conceber. Os respondentes da pesquisa vêem o professor como um ser perfeito, um herói ou heroína românticos, são assim vistos como ‘entidades’ supra-reais, pois suas qualidades, como profissional, ultrapassam os limites da realidade e vão em direção àquilo que pode ser entendido como a perfeição do ser.

b) *“Professor como possuidor de características idiossincráticas”* [21,05%]. Explicamos que os entrevistados apontaram, naquilo que entendemos por idiossincrasias, características como: humildade, paciência, dom de ensinar, fraternidade, vocação para a paternidade, sacerdócio profissional etc. Percebemos que tais falas demonstram uma forte afetividade relacionada à figura do professor, ele não é visto em sua profissionalidade, a característica inerente à

¹² Moraes, R. H e Picon, R. As diferentes visões acerca do que é ser professor. Trabalho final apresentado à disciplina Formação

profissão – ensinar – é colocada como pano de fundo; sobressaem-se as suas características pessoais e não as profissionais. Apreendemos, com esses dados que existe uma corroboração entre eles e aquilo que Arroyo nos coloca acerca das imagens sociais sobre a professora de educação infantil. Observemos algumas das falas:

“Ser professor e ter o **dom de ensinar**”

“Ser professor é **ser pai, é ser amigo**, ser professor é ser alguém em que você possa confiar, você sabe que tá ali para te ajudar, para te ensinar...pelo menos os meus foram maravilhosos. “

“Ser professor para mim é **ser o pai de muitas pessoas**, passar conhecimento para gente, que a gente aprendeu e algo além, mais do que a gente aprendeu...passar...”

c) “Professor como responsável por uma educação para a vida e para cidadania” [19,29%]. Foi alto índice de ocorrência dessa categoria. Observou-se que o discurso feito pelas instituições educacionais, (o documento federal enuncia isso) está presente nas falas dos entrevistados. Então, na visão dos participantes dessa categoria, o professor, por ser o elemento que tem uma ação/interação direta com o discente, ou seja, o responsável pela ação educativa no ambiente escolar, tem como principal função deixar o aluno apto a viver em sociedade.

Vejamos algumas respostas:

“Ser professor é ser amigo, dedicado, ahhh...**o professor nos prepara para esse mundo ai fora**, nos ensina, nos auxilia...risos...é tudo...e ele que nos prepara para esse mundo e a gente...”

“Ser professor é **educar para vida, um cidadão crítico, reflexivo e transformador.**”

“Ser **um orientador** não só em matéria específicas como **para vida**”

“Professor não é somente aquele que informa, mas sim **aquele que forma futuros cidadãos**. Ele deve ser uma referência para seus alunos, transmitir com sua experiência não só a teoria, mas a prática da vida, **dar exemplos de cidadania** e de respeito ao próximo.”

Tal posicionamento nos leva a indagação: o que significa tornar o aluno apto a viver em sociedade? Será que os respondentes têm noção clara do que seja efetivamente isso? E os professores, atualmente conseguem ver tal expectativa, relacionada a seu fazer-docente, contemplada?

Interessante apontar aqui, que julgo estar presente nessa categoria, aquilo que Arroyo diz sobre o ofício de mestre e, dentro dele, a “cultura do trabalho”. Creio que esse “deixar o aluno apto a viver em sociedade” enunciado pelas pessoas na rua está relacionado a um imaginário social que ainda não se realiza efetivamente dentro da escola e nem no trabalho docente. Observo que a função de “ensinar”, a formação e competência profissionais, o trabalho coletivo, não apenas da escola, mas dos profissionais da educação, estão implicitamente colocados nesse imaginário, pois realização efetiva dessa ampla expectativa requer que os professores tenham em seu fazer-docente as características: saber ensinar, ter formação acadêmica, ter competência, trabalhar conjuntamente. Isso encontra ressonância naquilo que Arroyo chama de ofício de mestre.

d) *Professor como detentor e transmissor de conhecimento* [18,42%].

Por meio da opinião dos participantes desse grupo categorial sobre o professor ainda é mantida a visão positivista que o considera como o transmissor de conhecimento. Entretanto, ela não aparece sozinha, outras funções, ou outras imagens, lhe são atribuídas, como por exemplo, a de passar valores sociais, educar para vida ou, ainda mesmo, a de ocupar o lugar da família.

Quero destacar aqui que, nesse estudo, a categoria de “professor profissional” apareceu em apenas 6,14% das respostas, o que demonstra que a questão da profissionalização do professor ainda não se manifestou nas imagens que

a sociedade tem sobre o seu fazer. Vejamos a fala de um dos respondentes acerca do que é ser professor :

“É uma profissão como qualquer outra e não é ser ter dom como as pessoas acham...ser professor é ter dom ...eu acho que não é dom, é ser um profissional competente e ganhar, ser remunerado da mesma maneira que as outras pessoas.”

Nessa fala, a questão das características idiossincráticas relativas ao fazer-docente, como apareceram na maioria das respostas, não se mostra. Aqui se valoriza a formação acadêmica, a competência para a profissão, além de estar enunciado o aspecto da remuneração baixa dos professores.

Observando mais atentamente as opiniões acima mencionadas compreendemos que a identidade profissional postulada pelos participantes relaciona-se não apenas aos conhecimentos acadêmicos do professor, aspectos como afetividade no trato com alunos, como características pessoais – humildade, dom de ensinar, ser amigo sobressaem-se em detrimento daquilo que, antes da entrevistas, julgávamos como certo – o professor é aquele que media os conhecimentos. Acredito que essas opiniões têm relação com as memórias positivas que as pessoas tiveram na escola, principalmente em relação àqueles professores que elas consideravam como bons profissionais.

Analisando as imagens que as pessoas na rua têm do professor, bem como a literatura concernente à identidade profissional, vejo que ao professor não é dada uma visão ou ainda não se tem uma única identidade de sua profissão. Fato que não ocorre, por exemplo, quando se fala do médico ou do advogado. As imagens são múltiplas e diante dessa multiplicidade o professor vai construindo sua

identidade. Na multiplicidade desses olhares ele se olha e vai edificando-se enquanto professor.

As imagens variadas, por vezes, podem funcionar como pressão e, por isso, acreditamos que a identidade do professor está em processo de (re) formação. Falamos aqui de uma identidade, não única e homogênea, uma vez que desde iniciamos a discussão sobre identidade, dissemos que não existe uma identidade única, mas pelo menos um pouco mais uniforme naquilo que diz respeito ao ofício do professor. Imagens diacrônicas e sincrônicas cruzam-se no imaginário social e, conseqüentemente, na formação identitária do profissional da educação.

Em *O bom professor e sua prática*, Cunha (1994) faz um apanhado muito interessante de como nossa sociedade tem encarado a identidade do professor. Segundo ela,

A sociedade contemporânea já produziu a idéia do professor-sacerdote, colocando a sua tarefa em nível de missão, semelhante ao trabalho dos religiosos. A mistificação do professor foi produto social e interferiu no seu modo de ser e de agir. Evoluiu posteriormente a idéia do professor como profissional liberal, privilegiando o seu saber específico e atribuindo-lhe uma independência que, na prática, talvez nunca tivesse alcançado. (CUNHA, 1994, p. 28)

Ainda nessa perspectiva, a autora enfatiza que, quando se fala no professor como um profissional liberal, tem de se ter em mente que a sociedade capitalista “tende a comprar a produção intelectual que lhe interessa, interferindo, dessa forma, no perfil dos profissionais liberais, entre os quais está o professor”. Por isso, Cunha (1994) coloca a importância de se estudar o professor em uma situação contextualizada, ou seja, dentro de um contexto histórico, pois “é o reconhecimento

de seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção de seu desempenho”.

Enumeramos aqui algumas características que os participantes da pesquisa de Cunha (1994) elencaram sobre o que é ser um bom professor e, por elas, pudemos verificar que muito do que foi colocado pelos estudantes de cursos terminais do 2º e 3º graus da pesquisa mencionada vai ao encontro daquilo que as pessoas, na rua, pensam do docente. Uma é a afetividade, isto é, o bom professor, para tais participantes é aquele que tem a capacidade de estar mais próximo do aluno, demonstrando-lhe seu interesse e afetividade. Por isso, expressões como: “é amigo”, “é gente como a gente”, “se preocupa conosco”, “é justo”, entre outras, são constantes em suas falas.

A autora também coloca que os professores que têm uma relação de afetividade com os alunos, tornam-se mais preocupados e sensíveis no momento de planejamento de conteúdo específico assim como com a maneira com que vai desenvolvê-lo. Em seu trabalho, concluiu que “o professor que tem boa relação com os alunos, preocupa-se com os métodos de aprendizagem e procura formas dialógicas de interação” (CUNHA, 1994, p.71).

Outro ponto destacado pela autora, ao analisar as falas de seus respondentes sobre o bom professor, refere-se ao posicionamento político do professor. Para a autora, isso já vem revelado pelo próprio comportamento do professor; entretanto, tal fato não é visível para os alunos que vêem uma neutralidade política do professor. Desse modo, “o aluno, quando escolhe o BOM PROFESSOR, não faz menção à capacidade crítica de análise da sociedade que o professor possa ter” (CUNHA, 1994, p.72).

As incursões feitas até aqui sobre o professor revelam uma identidade que as pessoas julgam ser constante do grupo docente. Para o corpo docente, nas palavras de Cunha, o “bom professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com os alunos” (CUNHA, 1994, p. 80).

No trabalho sobre o que é ser professor, as falas de nossos respondentes trazem implicitamente as mesmas colocações feitas pelos participantes de Cunha. Desse modo, fiz o exercício de elencar, a partir de dois estudos, as concepções das pessoas a respeito do ser docente. Na verdade, todas essas considerações apontam para uma identidade do professor.

Ainda no que diz respeito à identidade profissional, Moita (2000) nos diz que a identidade profissional constrói-se em dimensões espacial e temporal. A primeira diz respeito aos diferentes espaços onde a profissão se desenvolve. Muito dificilmente um professor atuou/atua em uma única instituição escolar, por exemplo, no Estado de São Paulo, até que o professor seja efetivo em uma unidade escolar, ele passou por várias outras, principalmente na fase inicial da carreira. Assim todos esses espaços diferentes desempenham papel muito importante na formação de sua identidade profissional. A segunda, por sua vez, *atravessa a vida profissional, desde a fase da opção pela carreira*. Moita sobre a formação da identidade profissional nos fala que:

É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (MOITA, 2000, p. 116)

O conceito acima citado, referenciado por Moita, relaciona-se com a construção da identidade profissional própria, ou seja, de cada professor; entretanto a autora não desvincula tal conceituação à “função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”. Isso quer dizer que a identidade profissional própria não é excludente, ou seja, vários aspectos entram em consonância em sua construção.

A discussão feita aqui sobre a identidade profissional tem relevância para esse estudo na medida em que busco compreender em quais circunstâncias o professor negro constrói sua identidade étnico-racial e profissional. Se a identidade é uma construção pessoal que se edifica a partir dos vários olhares que o outro tem sobre nós, foi importante buscar as várias visões/imagens que se tem sobre o professor, na medida em que, através delas, pode-se ter mais clareza acerca da compreensão que busco nessa pesquisa.

Trabalho então, principalmente, com a identidade profissional própria (sem exclusão daquela formada na categoria profissional), pois é a partir da voz dos professores e professores negros, de suas memórias individuais, de seu pertencimento étnico-racial, daquilo que sentem e entendem por discriminação, das relações que eles estabeleceram e construíram em seu ambiente de trabalho, das experiências que tiveram com seus alunos e pares que procuro desvelar como tais identidades constroem-se nesses professores.

CAPÍTULO 3 - SOB QUE FOCO DIRECIONO MEU CAMINHAR

Quando nos dispomos a atingir um objetivo, seja pessoal, afetivo, ou profissional, colocamo-nos sempre na intenção de percorrer caminhos que nos indiquem os meios certos para tocarmos naquilo que intencionamos alcançar. É exatamente isso que descrevo nesta parte do estudo, aqui se mostram todas as minhas pegadas rumo à obtenção de respostas à questão: *Em que circunstâncias, professoras e professores negros constroem sua identidade profissional e como eles a têm reconhecida?* Acredito que, na questão de pesquisa, cuja formulação consiste no ponto norteador de minha investigação, há um pouco de mim mesma, minhas marcas, crenças, valores, pois — apesar de não ser, especificamente, o alvo do estudo — certamente me insiro nele, visto que sou professora, negra, brasileira e latino-americana. Logo, as minhas marcas estão presentes na discussão que faço acerca da questão formulada por mim, uma vez que os participantes do estudo são professores, negros, brasileiros, latino-americanos; assim, eles e eu estamos ligados pela mesma sorte: temos o mesmo pertencimento racial — negros —, a mesma profissão — professores — e pertencermos ao mesmo país e continente.

A escolha de uma referência teórica diz respeito àquilo que queremos pesquisar e como nos posicionamos em relação ao fenômeno pesquisado. Como Silva (1990), considero que, ao longo de nossa existência, vamos construindo significados relacionados a nosso grupo racial, ao gênero, à profissão, à classe social a qual pertencemos e tais significações vão se “re-construindo”, vão sendo negadas ou reforçadas, superadas ou não. Citando novamente Silva (1990, p.113) “o ser humano é intrinsecamente mutação, e se fazer ver; que, ao se dar ao mundo como

os outros e pelos os outros, para significá-lo, também é significado e se significa a si mesmo”.

No caso do professor, essas significações do mundo são levadas para seu ambiente profissional e são postas em seu trabalho docente, no relacionamento com seus pares e com a administração local.

Vindo de uma sociedade que mascara o sentimento racista, entrando num ambiente de trabalho que se diz igualitário, o professor negro terá de buscar, nas significações adquiridas em suas experiências de vida, nas novas relações estabelecidas no ambiente escolar, elementos que farão com que ele possa ver-se reconhecido como profissional competente, uma vez que, muitas vezes, a sociedade da qual faz parte lhe nega essa valorização, em razão de uma herança histórico-social que lhe imputa uma sub-condição decorrente de pensamentos discriminatórios e racistas.

Quando disponho em foco o fenômeno por mim estudado, a formação da identidade étnico-racial e profissional, busco desvelar também a mim mesma, enquanto professora e pesquisadora negra. Assim se faz uma relação de reciprocidade entre mim e aqueles que participam desse estudo, porque, ao tentar compreender o processo de formação identitária do professor, analisando suas significações de mundo, também o estou significando.

A compreensão do fenômeno que busco analisar dá-se, principalmente, através da fala dos professores participantes. Assim, o método usado para deixar vir à tona suas significações foi a conversa, o diálogo, que não aconteceram como em uma entrevista estruturada ou semi-estruturada, cujo princípio é baseado em perguntas pré-estabelecidas que levarão à resposta daquilo que se pesquisa. Para a

coleta dos dados, vali-me de trocas intersubjetivas entre mim e os participantes. A intersubjetividade, principal instrumento desta pesquisa, é tecida no convívio que mantenho com eles e nas conversas deliberadamente desencadeadas com o objetivo de buscar a compreensão da formação de suas identidades enquanto negros e professores. Neste estudo, eu sabia onde queria chegar, mas as questões, durante a conversa com os participantes, não se fizeram diretamente, pois acredito que, quando se tem o propósito de percorrer um processo, não se pode fazê-lo de modo absolutamente diretivo; por isso procurei deixar os partícipes mais à vontade possível em relação àquilo que fariam.

Quando um assunto é pré-determinado e havendo ainda a presença inibidora de um gravador, instrumento utilizado por mim nos momentos em que se estabeleceram as conversas, mesmo entre pessoas que travam um estreito relacionamento de amizade, todo início de conversa é meio constrangedor. Para que houvesse uma quebra do constrangimento, expliquei-lhes novamente sobre o que se tratava a pesquisa e optei por lhes lançar esta fala: “conte um pouco de sua vida, de sua família, de como você foi se fazendo professor”. No momento do diálogo, além das questões iniciadoras da conversa, outras que não faziam parte de qualquer rol, ou alguma em que não havia pensado anteriormente, poderiam também se fazer importantes.

No que tange à descrição compreensiva do processo de negros profissionais da educação, convém ressaltar que, antes de se estabelecerem as conversas com Paulo, Eva e Natália, eles foram conscientizados de que seriam participantes da pesquisa. Porém, com Mauro, a estratégia utilizada por mim foi um pouco diferenciada das demais. Pedi a ele que fizesse uma aproximação de campo

comigo para ir me familiarizando com a forma de me portar quando eu fosse conversar com os outros participantes, como temos uma relação de amizade mais profunda, ele se dispôs a empreender tal aproximação. Então, penso ser conveniente apontar que, de início, a conversa com ele não faria parte desse estudo, entretanto o que conversamos pareceu-me tão significativo que decidi, com sua autorização, fazê-lo participante da pesquisa.

Cabe também deixar claro que todos os participantes, ao serem por mim convidados a fazer parte do estudo, souberam o que eu iria pesquisar, a temática e os meus objetivos de pesquisa. Assim, puderam ir se habituando não apenas com aquilo sobre o que falaríamos, mas sobretudo com as suas próprias crenças e valores. Isso pode até não ter sido feito de modo categórico, mas as questões por mim colocadas foram sendo, por eles, maturadas, mesmo que suavemente, ou sem consciência plena do ato.

Importante mencionar que as questões iniciadoras da conversa foram se construindo à medida que fui buscando minhas referências na literatura concernente à ideologia do branqueamento, ao mito da democracia racial, aos estereótipos construídos em relação ao negro, bem como à formação da identidade racial e profissional. Elas vieram também de conversas informais que tive com professores negros e não-negros e com minha orientadora. As questões iniciadoras da conversa entre mim e os professores negros foram também se construindo num processo alicerçado num ir-e-vir entre minha visão e experiência como docente e pesquisadora, a referência teórica e as conversas informais. Assim, foi através da dialogicidade que tais questões se fizeram presentes.

Dessa forma, não querendo ser extremamente pretenciosa, digo que, em meu estudo, tive uma postura ligada à Fenomenologia, corrente epistemológica do conhecimento que orientou o meu caminho como pesquisadora. Nessa corrente de pensamento científico, o caminho a ser percorrido não é estabelecido, nem pré-determinado de antemão. Ele vai se construindo à medida que caminha a investigação, à medida que me deixo envolver e sou envolvida pelo participante. Isso não significa que essa pesquisa tem a pretensão de construir teorias próprias; muito pelo contrário, exponho, nas partes subseqüentes, quais são os referenciais usados para iluminar o caminho que percorri. Todavia eles não constituem um fim único, pois, durante a coleta de dados — as conversas —, outros aspectos e pontos sobre o tema tratado foram sendo colocados pelos participantes e, sem dúvida, fazem parte desse estudo.

Num estudo de postura fenomenológica, privilegia-se o processo de constituição do fenômeno e esse processo será investigado a partir da fala de professores negros, que colocam sua subjetividade para a explicação daquilo que quero compreender. Woodward (2000) diz:

Subjetividade sugere a compreensão que temos sobre nosso eu. O termo envolve pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre "quem nós somos". A subjetividade envolve nossos pensamentos e pensamentos mais pessoais. (WOODWARD, 2000, p.55)

A autora continua explicando que não se vive a subjetividade isoladamente, mesmo sendo nós pessoas únicas, pois existimos em um contexto social, dentro do qual a cultura e a linguagem vão também dando a nós elementos para nos significarmos. Assim, o contexto sócio-histórico-cultural e a linguagem são

fatores que ajudam o indivíduo a formar, através de sua subjetividade, uma identidade; portanto, uma e outra mantêm entre si um grande canal de comunicação.

Tais explicações sobre a subjetividade são relevantes porque acredito que a pessoa se constitui pelo contexto social e pela linguagem. Ela é um indivíduo que se sujeita, muitas vezes, ao discurso de sua época e, ao assumir tal discurso, assume e se posiciona a si própria. Assim, é pela linguagem do professor negro, portanto por seu discurso, vindo de sua subjetividade, que busco compreender o processo de sua formação identitária étnico-racial e profissional.

3.1. OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes dessa pesquisa são quatro professores negros, mais especificamente, duas mulheres e dois homens. Isso porque optei por analisar ambos os gêneros e não me restringir a apenas um deles.

Os participantes são: Mauro, natural de São Carlos, 45 anos, professor de Língua Portuguesa da Rede Pública e Particular de Ensino, com 18 anos de docência, atuou, como professor em várias escolas públicas da cidade tanto nas de localização periféricas, como naquelas mais centrais, além de ter trabalhado como professor universitário e como formador de formadores educacionais. Paulo, natural de Minas Gerais, 40 anos, morou por muito tempo na cidade de Santos, veio para São Carlos no ano de 2000, quando ingressou, como professor efetivo de Inglês, tem 7 anos de docência, trabalhou em escolas centrais e periféricas de Santos e Cubatão.

Eva, 43 anos, natural de Monte Alto – SP, veio para região de São Carlos em 1999, iniciou a carreira numa pequena cidade chamada Ribeirão Bonito, em 2000, ingressou na rede estadual como professora efetiva de Língua Portuguesa, ficou por um ano ainda em Ribeirão Bonito, depois pediu remoção para São Carlos, trabalhou em escolas periféricas e centrais, tem 13 anos de docência. Natalícia, 45 anos, Natural de Cardoso-SP, já adulta, veio para São Carlos, trabalhou em escolas públicas e particulares como professora do Ciclo I, ingressou como professora efetiva da rede municipal de São Carlos.

Ainda no que concerne à escolha dos participantes, busquei, dentre os quatro, aqueles que trabalham ou trabalharam em áreas mais periféricas da cidade e os que atuam em áreas centrais, porque também julguei que a clientela atendida por eles pode ser um ponto de análise interessante para esse estudo na análise de seu discurso.

Como também enfoco o tema *formação de professores*, julgo ser necessário, para percorrer o processo de sua formação, que os participantes tenham, pelo menos, cinco anos de docência, pois acredito que a experiência deles irá responder aos anseios desse estudo no que diz respeito à percepção de sua identidade profissional.

Outro aspecto importante, no que se refere à escolha dos participantes, diz respeito a sua formação acadêmica: todos deveriam ter ensino superior, pois assim são mostras cabais daqueles negros que venceram várias barreiras impostas pelos valores sociais racistas. Importante ainda mencionar que os participantes estão inseridos em minha realidade pessoal. Dois deles — a saber, Eva e Paulo — trabalham comigo na mesma escola e, além disso, estamos juntos também no que

se refere à área de estudos, ou seja, somos professores de Língua Portuguesa. O terceiro participante, Mauro, faz parte de meu círculo íntimo de amizades. A quarta participante, Natália, diferentemente dos três outros, entrou em minha vida como aluna do curso de extensão universitária *A formação do professor/autor: o combate ao racismo e à discriminação*, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos, ministrado em 2001. Nela, aquilo que mais me chamou a atenção foi justamente sua história de vida e a força que dela emanava no momento em que relatava suas experiências. Fiquei tão impressionada com suas maneiras, posições e atitudes que decidi convidá-la para ser participante desse estudo.

Explico também que depois de convidados e terem aceito o convite feito por mim para participarem da pesquisa, a conversa com eles não foi feita de imediato, sua realização demorou cerca de um ano. Nesse ínterim, sempre que me encontrava com algum deles no local de trabalho ou em outras situações, eu os lembrava de que seriam parte da pesquisa e, além disso, reiterava a temática dela: professores negros, a questão do pertencimento racial e formação e atuação profissionais deles. Mesmo que não tivessem a questão de pesquisa em mãos, sabiam o tema sobre o qual falariam.

Acredito ser ainda conveniente apontar os espaços em que tais conversas se realizaram. Duas delas, as com os professores, foram feitas em minha casa, especificamente na cozinha, lugar que agrega valores afetivos, porque é o espaço onde familiares e amigos encontram-se em dias festivos ou mesmo em dia de visitas. A cozinha é assim um espaço, dentro da casa, mais aconchegante, mais íntimo, e isso também deu à conversa o tom de informalidade que pretendia.

A conversa com Eva foi feita também na cozinha de sua casa, local em que nunca havia entrado. Assim, a informalidade já se apontava também nessa situação. Natalícia perguntou-me se não poderíamos fazer a conversa na escola onde ela trabalha. Disse-me que ficava ali por mais de quatro horas antes de começar as suas aulas da tarde. Logicamente que aceitei sua solicitação, todavia, num primeiro momento, pensei não ser aquele o local o mais adequado para isso. Tal hipótese constituiu-se num grande engano, pois a biblioteca da escola, local onde nos encontrávamos, o barulho das crianças, o sinal do início e término das aulas criaram também uma atmosfera muito acolhedora. Tal conversa, assim como as outras, foi marcada pela informalidade. Esses pontos são aqui colocados para descrever a escala de entrosamento entre mim e os participantes.

3.2. O AGRUPAMENTO DAS CONVERSAS

Feitas as conversas, passei para a transcrição das mesmas. Ao fazer isso, ouvindo e escrevendo as falas dos participantes, fui buscando significações para elas. Todavia, depois de discussões com orientadora, entendi que as significações advindas da conversa não deveriam ser minhas, mas sim dos participantes.

O momento em que nos debruçamos sobre as conversas é aquele em que nos afastamos o máximo possível delas (aproximação e afastamento, isso parece até certo ponto paradoxal). Esse procedimento se faz necessário uma vez que, como pesquisadora, tentei suspender aquilo que sabia sobre o fato. Esforcei-me para não deixar que minhas crenças, valores e mesmo significações de mundo pudessem

interferir nos valores dos participantes; tal fato, além de denotar o rigor da pesquisa, aponta também para o respeito para com eles.

Para chegar ao rigor, estabeleci o agrupamento das falas da seguinte forma:

- separação das conversas dos participantes;
- transformação delas em discurso indireto;
- separação de unidades significativas (as falas foram transformadas em unidades mínimas de significação, ou seja, foram transpostas em um único período);
- estabelecimento do assunto veiculado nas unidades significativas;
- colocação de minhas observações sobre o significado das falas dos participantes.

Quando todas as falas das conversas estavam assim dispostas, parti para encontrar as dimensões específicas dentro delas. Tal dimensionamento não se dá apenas naquilo que existe em comum nessas falas, pois, nessa linha de análise, comum e particular têm o mesmo valor. Como quero descrever um fenômeno, o fato de um aspecto aparecer uma única vez não é desprezível. Aquilo que não se repete tem um valor peculiar; por isso, o estudo caracteriza-se por trabalhar com a profundidade das falas e não com sua extensão. Assim, as significações retiradas das falas dos participantes não têm o objetivo de confirmar aquilo que já foi dito – podem também ter essa peculiaridade –, mas quis encontrar nelas aquilo que ainda não se disse; por isso, a importância não apenas dos traços comuns de significações, mas, sobretudo, do particular.

É objetivo desta pesquisa compreender o processo da formação da identidade étnico-racial e profissional do professor negro. Assim faço, no capítulo 5, a descrição do processo de sua formação e constituição profissional sendo pessoas negras. Dessa maneira, as dimensões foram observadas pela reconstituição que eles foram fazendo de suas experiências de vida, de suas experiências no universo do trabalho e em sua formação para a profissão. Com isso, quero entender como esse processo de formação foi se dando. Através das falas e da convivência que tenho com eles, busco, então, descobrir algumas dimensões (instâncias, aspectos, circunstâncias, situações) em que está se dando essa formação.

Para encontrar as dimensões emergidas das significações das falas dos partícipes, fiz a mim mesma a seguinte pergunta: o processo de formação da identidade étnico-racial e profissional se dá onde na experiência de vida de cada um? Pela significação das falas dos participantes, vi que isso ocorre na convivência familiar, no trabalho, nos seus estudos. Diante disso, com base na Fenomenologia, fiz a descrição de suas falas que consiste na explicitação dos significados que pude delas destacar. E essa descrição dos significados da fala se dá através de seu discurso e também porque convivi com eles.

Meu olhar de pesquisadora recai, assim, sobre a fala e convivência que mantenho com eles. É a partir disso que me ponho na descrição dos sentidos de suas falas. Mas convém ressaltar que tal olhar não se encontra ali buscando ver apenas o que eu quero, ou mesmo aquilo que anteriormente resolvi enxergar; é um olhar que se põe à descoberta do que irá surgir. É como quando fazemos uma viagem para algum lugar que não conhecemos. A cada rua por onde se passa, a cada local visitado nossos olhos vão a busca daquilo que se faz novo, é a descoberta

do desconhecido. No local por nós visitado em viagem, embora tenhamos feito várias descobertas, não significa que o tenhamos conhecido por completo. Temos sim uma visão daquilo que se colocou à mostra para nossos olhos, mas não a totalidade do local. É justamente o que ocorre no momento em que me dispus a descrever as dimensões onde se deu a formação étnico-racial e profissional desses participantes. Quero compreender os significados de suas falas, da maneira como elas se dão e não da maneira como eu quereria que se dessem; além disso, as dimensões emergidas das falas não conseguem mostrar a totalidade da experiência deles, mas fazem perceber pontos centrais desta totalidade, e isso, mesmo não sendo pleno, ajuda-me entender o que se passa. Cabe ainda ressaltar que eu não fiz sozinha tal interpretação, foi a presença deles, as indicações que me foram dando, quer seja por palavras e gestos, quer seja pelo olhar ou pelo silêncio, foram me dando elementos para poder fazê-la. Ou seja, embora a linguagem falada contenha boa parte de meus dados, eu só posso interpretá-los a partir de todo um contexto, que envolve outros discursos que contemplam a gestualidade, as expressões faciais, o tom da própria voz, o silêncio e pausas.

Dentro das dimensões estabelecidas a partir das falas dos participantes, descrevo os espaços onde elas ocorrem. Espaço aqui não tem o significado lato de “distância entre dois pontos, ou a área ou o volume entre limites determinados ou lugar mais ou menos bem delimitado, cuja área pode conter alguma coisa” (Dicionário Houais, 2001), mas sim momentos, resgatados pela memória dos participantes, momentos que contêm subjetividades reflexivas ou mesmo apenas descritivas sobre suas vidas enquanto negros, enquanto professores. Cabe ainda dizer que as dimensões se constroem na espacialidade e na temporalidade, ou seja,

elas atravessam espaços e tempo de vida, nelas as pessoas vão construindo seus espaços de vida e seus tempos de vida; por isso estas dimensões estão presentes muito antes dos participantes entrarem na escola, elas perpassam suas experiências na família, na escola, no trabalho, na profissão docente, nas relações com os outros, etc; e, nesta pesquisa, elas se expressam nos diferentes significados que os professores e professoras vão dando à experiência de se fazer negro e professor.

CAPÍTULO 4 - DIMENSÕES EM QUE A IDENTIDADE PROFISSIONAL VAI SE FORMANDO: ESPAÇOS COMUNS E PARTICULARES

Dentro das dimensões depreendidas a partir das falas dos participantes, descrevo, agora, os espaços onde elas se mostram. Espaço aqui não tem o significado lato de "*distância entre dois pontos, ou a área ou o volume entre limites determinados ou lugar mais ou menos bem delimitado, cuja área pode conter alguma coisa*" (Dicionário Houaiss, 2001), mas é entendido, por mim, como situações e experiências que contêm subjetividades reflexivas e intra-subjetivas ou ainda descritivas, situadas num tempo e resgatadas pela memória dos participantes.

Ao perceber as dimensões nas falas dos partícipes, observei, então, que dentro delas, outras se formavam; por isso esclareço que é difícil separar categoricamente uma dimensão de outra, pois elas se inter-relacionam. As dimensões tecem-se feito os fios de um tecido, cruzam-se num emaranhado de linhas que vão e vêm, ora unindo a uma; ora passando por cima outra, ora por baixo. Enfim, as dimensões, nas falas dos participantes, para tentar significar aquilo que se me colocaram acerca da identidade, também se formam a partir das relações — dos cruzamentos — que uma faz com outra — elas não são linearmente marcadas; apesar de eu ter tentado dar uma forma contígua na expressão dos significados revelados em cada dimensão, nem sempre consegui tal objetivo, porque as dimensões atravessam e se atravessam, entram e saem umas das outras num ir e vir que desenha a identidade de cada participante como negro e professor.

A primeira dimensão em que a identidade se forma diz respeito à família porque, para os participantes, ela é o ponto primeiro de suas referências no

que se refere a sua formação de identidade pessoal, racial e profissional. Nas situações vivenciadas no ambiente familiar, nas relações estabelecidas entre essas pessoas unidas por laços de parentesco, busquei compreender o processo da formação dessas identidades. Dessa maneira, num primeiro momento, percebi, então, um contraste entre os participantes que passaram a infância no campo e os que sempre viveram na cidade; todavia, apesar da diferença de origem rural ou urbana e da variedade diferencial das relações estabelecidas entre os membros da família, há pontos, retirados das falas dos participantes, que trazem em si um conjunto parcial de características comuns.

4.1. A FAMÍLIA ENQUANTO ESPAÇO

A família foi uma constante nas falas dos participantes. Sua importância traduz-se em seus dizeres como ponto de referência inicial para suas compreensões de mundo. Em relação à família negra, na experiência dos participantes dessa pesquisa, entendo que, há dentro dela, um elemento muito forte de ligação que se traduz especificamente na proteção de um membro para com outro. Isso se revela através do respeito e do apoio entre essas pessoas.

(...) Nós mudamos para Monte Alto, meu pai comprou uma casa lá e todos nós mudamos pra lá. (Eva)

(Os filhos eram tratados) “Como se fossem **funcionários**, assim, como se fosse **uma firma**. Mas também **ele** (pai) **ficava lá o tempo todo, orientando**. (Eva)

Explicando melhor, a tomada de decisões importantes diz respeito a todos os familiares. Quando houve, por exemplo, a decisão de essas famílias de se mudarem do campo para a zona urbana, tal decisão abarcou todos os membros, houve uma comunhão deles em relação à resolução tomada.

Outro fato advindo das situações vivenciadas pelos participantes e que merece ser mencionado concerne às decisões em relação à família. Essa tomada de decisão não era atributo apenas dos homens, as mulheres — desde que mais velhas — também detinham o poder de decidir o que seria melhor para família. Foi o que ocorreu na família de Eva. Com a doença de seu pai, progenitor de uma família de dez filhos, as irmãs tiveram de assumir o trabalho na lavoura e, posteriormente, decidiram pela mudança da família da zona rural para a cidade. Em relação a esse fato, compreende-se que houve, dentro da família negra destes participantes, uma quebra daquilo que se sacralizou em nossa sociedade patriarcal, uma vez que a autoridade feminina, ali, foi existente e acatada.

“(...) Aí ele já...porque ele era novo ainda, ele só ficou com a mão meio paralisada, e andava meio que ... mancando, puxando a perna. E depois que **ele foi ficando mais velho**, e aí foi ficando mais difícil, né... **Foi onde que a gente** decidiu... **minhas irmãs, minha mãe decidiram mudar pra cidade** (...).” (Eva)

Na família de Eva, depois da doença do pai e, sobretudo, pelo fato de ele estar já em idade avançada, foram as mulheres – mãe e irmãs mais velhas – que tomaram a decisão da mudança de espaço. Observa-se também que não foi uma decisão unilateral, discutiu-se o problema entre todos, tanto que Eva usa o termo **a gente**, depois especifica esse sujeito oracional desmembrando-o em **mãe e irmãs**,

dessa maneira, percebemos que isso passou pelo crivo familiar e não apenas por elas.

O respeito aos membros mais velhos (pais, irmãos) também é uma constante nas falas deles. Assim, aqueles que têm mais idade, nessas famílias, trazem a experiência, constituindo-se, dessa forma, em protetor, guia e modelo para os mais jovens. Além disso, os membros mais velhos, especificamente os irmãos, atuam também como protetores dos mais novos, quer seja auxiliando-os nos estudos, quer seja buscando melhor condição de vida para o outro. Isso se concretiza a partir dos fatos da vida dos participantes, como por exemplo: o irmão mais velho foi para cidade, “ajeitou-se ali” e voltou para sua terra de origem a fim de buscar os outros irmãos; a irmã mais velha auxiliava a mais nova nos afazeres da escola; os irmãos mais velhos trabalham para os mais novos poderem estudar. Nesse sentido, as falas abaixo são ilustrativas e deixavam mostrar mais detalhadamente o que está enunciado acima:

“(...) E eu tinha um irmão, (...) **ele não gostava daquela situação nossa, né?** Ele queria buscar algo pra nós (...) Ele ficou aqui um mês, **se ajeitou, voltou e foi buscar eu e minha irmã** (...)” (Natalícia)

“(...) sempre gostei de estudar, **minha irmã mais velha sempre me ajudava muito...**(...) Então, quando ela estava no terceiro, **ela me ajudava muito no primeiro** (...)” (Natalícia)

“E a minha irmã, mais nova, que é a Celeste, ela fazia, ah, o ginásio. então, era muito assim, **na minha família, os velhos trabalham pra ajudar o mais novo a estudar.**” (Natalícia)

“(...) então, meu pai teve um derrame, **meu pai ficou muito tempo ruim no hospital, eu me lembro**, fui crescendo com minhas irmãs trabalhando, como se fossem homens na roça; **plantando, colhendo, então todo mundo que ia crescendo ia trabalhando nisso** (...)” (Eva)

As falas acima nos mostram que a relação afetivo-solidária que se estabelece entre os membros é um ponto de referência para o entendimento e compreensão de mundo dos participantes. Naquilo que referencia a afetividade e a solidariedade, as entrevistas deixam ver o respeito e o apoio sempre presentes entre as pessoas dessas famílias negras. Esses traços, vindos da convivência familiar dos participantes desse estudo, refletem-se na formação de sua identidade, refiro-me, especialmente, no que diz respeito à formação da identidade profissional.

Eva, por exemplo, diz que consegue compreender quando alguns de seus alunos demonstram desinteresse pelo estudo, uma vez que ela consegue se rever neles e rever-se sua própria experiência pessoal na experiência de vida de cada um desses. Da mesma forma como seus discentes não encontram ou não encontraram um estímulo para maior dedicação à vida escolar, ela também não recebera de seus pais incentivo para os estudos, pois eles — na simplicidade de seu pensamento — viam no trabalho da terra a única forma de sobrevivência. Consciente de que, por um tempo determinado, foi vítima dessa imagem ora falsa, ora ignorante, ora simplista da realidade, Eva se propõe a ajudar seus alunos, transmitindo-lhes o incentivo, ou fazendo-os buscar isso dentro de si, a fim de os fazer caminhar mais prazerosamente nos afazeres escolares.

“Por isso que eu entendo os alunos hoje. Porque você vê que a criança cresce, e ela não tem incentivo, ela não vai, mas por outro lado, depois ela pára e pensa que é bom pra ela, ela vai ver...e foi onde eu comecei a estudar (...)” (Eva)

Vê-se, então, o quanto as experiências anteriores dessa participante fizeram com que ela avaliasse a situação de seus alunos, nisso se percebe a

importância das relações familiares em sua formação identitária como profissional, pois Eva consegue compreender o desempenho de seus alunos relacionando a vivência deles em ambiente familiar com a sua própria experiência de vida em relação ao incentivo dos pais. Assim, como ocorreu com ela, as crianças, depois de receberem alguma forma de incentivo quer seja de si mesma ou de suas famílias, chegam a reagir um pouco mais positivamente diante do estudo.

4.1. 1. O CONTRASTE ENTRE CAMPO E CIDADE

Interessante ver que três dos participantes dessa pesquisa são da zona rural, lugar em que as relações estabelecidas são um pouco diferentes daquelas observadas na zona urbana.

“Nós éramos muito pobres, **morava, né, ... ah ... eu morava numa cidade, assim, muito pequena, primeiro, morava na roça** até a quarta série, depois da quarta série, fomos pra cidade, uma cidade muito pequena (...)” (Natalícia)

“**Você, sabe, antigamente,** a maioria dos [dos negros ou pobres] ...justamente morava na zona rural, **então você imagina, né...a minha mãe tem 76 anos, ... então a maioria,** com a gente não foi diferente, nós morávamos num sítio, **na região de Jaboticabal e crescemos todos no sítio mesmo, as minhas irmãs trabalhando na roça (...)**” (Eva)

Aponta-se aqui que as famílias desses participantes — Eva, Natalícia e Paulo — eram de classe econômica menos favorecida, viviam no campo, trabalhavam e sustentavam-se com o trabalho da terra.

Outro ponto que se mostra na conversa com os participantes diz respeito à relação entre trabalho, família e infância. Todos os membros da família estavam inseridos no modo de produção, todos trabalhavam, mãe, irmãs e crianças,

todos tinham obrigações e responsabilidades em relação a isso. De modo algum o trabalho da criança dentro da família e com os membros é visto pelos participantes como forma de exploração,

(...) minhas irmãs tiveram que assumir, **elas já trabalhavam naquela época, naquela época não tinha esse negócio de toda criança não trabalhar, todo mundo trabalhava, minha mãe trabalhava**" (Eva)

diferente de quando, por exemplo, Eva, ainda menina, foi trabalhar numa transportadora de frutas, como embaladora:

"(...) Aí, eu arranjei serviço lá...pra embalar...**trabalhava assim à tarde a embalar as fruta**, né, porque de manhã tinha de colher...**por isso saía de lá às oito, as dez**. Lá era assim, geralmente, as pessoas trabalhavam por comissão...

entende-se que, no trabalho fora de casa, a exploração em relação ao trabalho infantil acontece; na fala acima, Eva revela que trabalhava até as dez horas da noite, pois ganhava por comissão na empresa, então o trabalho aqui perde a conotação de responsabilidade e adquire forma e significado de exploração.

Já na zona urbana, mesmo sendo pobre, a família de Mauro fazia parte de uma "elite" negra, pois seu pai era funcionário da Estrada de Ferro:

"Aí depois... aí morávamos ali numa casinha três cômodos, tá, tá em pé até hoje, aluguel. **Uma vida pobre, mas boa**. Não tinha dinheiro ... uma vida pobre, mas vida boa." (Mauro)

Não diferente das famílias da zona rural, na casa de Mauro todos também trabalhavam e ele ficava em casa, cuidando dela. Seu trabalho não era necessário ao sustento da família, mas a questão da responsabilidade da criança e adolescente, assim como na família da zona rural, também se faz presente aqui, pois enquanto a

mãe e irmãs mais velhas trabalhavam fora de casa, ele era incumbido de fazer o trabalho doméstico.

“(...) aí... eu já me matriculei ...no período noturno, no primeiro colegial, mas não trabalhava, aí em 76 eu não trabalhava ... **minha mãe trabalhava fora, minha irmã trabalhava na Engenharia, outra na fábrica e eu cuidava da casa, né (...)**” (Mauro)

A criança, assim como os adultos, tinha sua atribuição em relação ao trabalho e ao sustento da família. As falas apontam também uma espécie de hierarquia entre os familiares, os mais velhos são os mais respeitados, são os que orientam o trabalho, são os que tomam as decisões.

“(Os filhos eram tratados) “Como se fossem **funcionários**, assim, como se fosse **uma firma**. Mas também **ele** (pai) **ficava lá o tempo todo, orientando**” (Eva)

A família é o ponto de união, nela estão presentes valores que nortearão ou que serão referência para os participantes. Isso não se dá apenas nas falas de Eva, Natalícia também aponta para o mesmo fato. A família vivia na zona rural, todos trabalhavam a terra e viviam dela. A necessidade de ter melhores condições de vida ou melhores oportunidades, principalmente no que diz respeito à ascensão econômica, fará com que a cidade surja como meio dessa elevação do patamar sócio-econômico. Assim, as famílias entendiam que, na cidade, fica o desenvolvimento, portanto, ali estaria o modo de ascender economicamente, uma vez que a terra em que trabalhavam não lhes pertencia.

“Aí ele já estava doente, porque ele era novo ainda, ele só ficou com a mão meio paralisada, e andava meio que... mancando, puxando a perna. E depois que ele foi ficando mais velho, e aí foi ficando mais difícil, né. **Foi**

onde que a gente decidiu minhas irmãs, minha mãe, decidiram mudar pra cidade que tinha fábrica, mais opção pra trabalhar. Meu pai não queria, né..." (Eva)

Outro fato interessante, advindo das falas dos participantes, diz respeito à vinculação feita por eles no que concerne à relação estabelecida entre as pessoas da cidade e as do campo. Por pertencerem ao mesmo espaço, por estarem inseridos no mesmo modo de produção, há uma identificação positiva entre os membros da zona rural, há entre eles maior solidariedade, maior respeito, maior senso igualitário. Ali ninguém quer menosprezar ninguém, agem em comum, um pelo outro.

"(...) quando a gente era pequeno, morava na roça, então, era tudo uma coisa só, né...**o que a gente tinha, dividia** (...)" (Paulo)

" (...) **Foi mais quando viemos pra grande cidade mesmo**, que eu vi a diferença... não era bem diferença, que nós morávamos também em favela, né ? Então, **morando na favela, também tem aquele negócio todo...que você tem também, "meu é seu", divide tudo...**" (Paulo)

Ao mesmo tempo em que a cidade é a representação de ascensão econômica, portanto, a esperança de mudança de um *status quo*, nela também está fortemente marcada a diferença. Habitam na cidade pobres e ricos, negros e brancos, pessoas de diversas religiões, enfim a diversidade está muito mais presente que no campo. A relação de igualdade, na cidade, desaparece. E ainda, para quem vem da zona rural, encontrar outros indivíduos com os quais se tem uma identificação torna-se muito mais dificultoso. Quando Paulo nos relata sua vinda e de sua família para cidade, mais especificamente para a favela, local onde foram morar, diz que a identificação com os moradores do lugar, aconteceu imediatamente. Ele praticamente não sentiu diferença, pois havia entre eles um fator muito grande que

os identificava: a condição econômica e social menos favorecida e também o fato de muitos moradores dali também terem vindo do campo.

Acentuando mais o pensamento no que diz respeito da cidade ser o local das diferenças conflitantes, coloco os dizeres de Mauro.

"(...) Sempre fui negro do centro da cidade (...) Então, só pelo endereço você já se sente uma pessoa diferente... não era um negro da Vila Isabel, do Tijuco Preto... (...) Mas o fim da cidade era Vila Isabel, Tijuco Preto. E eu não era um negro do Tijuco Preto, era um negro do centro da cidade". (Mauro)

Há diferenças marcantes entre as pessoas que vivem na cidade. E tais diferenças acontecem também em relação às pessoas da mesma origem étnica: a negra. Aqui tal dessemelhança se dá por conta dos bairros da cidade de São Carlos. Outrora os bairros de Vila Isabel e Tijuco Preto tinham população preponderantemente negra e pobre e, por conta disso, esses locais eram, na cidade, taxados negativamente. Os negros desses bairros eram vistos como arruaceiros, vagabundos etc., então "*ser um negro da cidade*" seria negar aquilo que a cidade imputava a eles. Desse modo, o "*ser negro da cidade*" não tem relação em se negar a mesma origem étnica, mas sim acentuar o repúdio à classificação que os outros recebiam. A diferença está marcada. Enquanto havia uma identificação positiva entre os membros da zona rural e, mesmo entre aqueles que habitavam as favelas, divisamos que na amplitude da cidade há a divisão, há a diferença.

4.1. 2. O OLHAR DA FAMÍLIA PARA O TRABALHO E O ESTUDO

Importante deixar claro que dentro da descrição dessa dimensão – espaço familiar – outras aparecem: o ponto de vista das famílias dos participantes em relação ao estudo e ao trabalho também se faz presente. Anuncio este fato, pois como já explicado no início desse capítulo, existe um entrecruzamento dentro dos espaços dimensionais; portanto aqui, na dimensão “A família enquanto espaço” outras atravessam-na. Assim, a postura da família em relação ao estudo e ao trabalho dos filhos está atrelada à formação da identidade dos participantes.

Em relação ao espaço escolar, há duas posições diversas quanto ao incentivo familiar recebido pelos participantes em relação aos seus estudos e isso atua com ponto facilitador ou dificultador da formação da identidade dos participantes.

Uma das posturas refere-se ao estímulo da família, principalmente pai e mãe, para com o estudo dos filhos. A família de Mauro, habitante da cidade, sempre estimulou os seus ao estudo. Todos, na família, estudaram. Tanto que Mauro relata que uma grande preocupação sua, tanto na infância como na adolescência, era em relação a isso, ou seja, ele não podia *“repetir de ano”*, pois se isso ocorresse, teria receio de falar para mãe, não apenas medo de levar uma repreensão, mas também pela decepção que poderia lhe causar.

“ (...) Mas minha mãe sim, sempre valorizou o estudo e sempre forçou a estudar (...) uma grande preocupação minha...(...), eu não podia ir muito mal na escola por que realmente não posso repetir de ano por que tinha que chegar em casa e falar pra minha mãe (...)” (Mauro)

Vê-se que, nessa fala de Mauro, existe mais que o apoio ou incentivo da mãe em relação ao estudo dos filhos, a utilização da locução verbal “forçar a estudar” revela que, para ela o estudo dos filhos era uma obrigação, uma necessidade absoluta para eles.

Entretanto, há que se mencionar que, dentro desse ponto, entendido como facilitador da formação da identidade, principalmente a profissional, outro desponta: o choque entre o sonho da mãe, que o queria engenheiro e o sonho que tinha para si mesmo, que não caminha no mesmo sentido do da mãe.

“(..) ela tinha um sonho que eu fizesse engenharia que eu entrasse na USP, o grande sonho da vida dela, mas uma coisa é você sonhar, outra coisa é você sentir que se tem condições para...né...”

“(..) pela minha cabeça nunca passou a vontade de ir para USP, de ser engenheiro , mas para fazer a vontade dela talvez eu até teria tentado, mas nunca ...não tentei mesmo de fato (...) o grande sonho dela (...)”

“ (...) o **Francisco**¹³ veio coroar, né...tá vendo essa conversa a gente não pára pra pensar nisso. A vida faz uma coisa, né, **o sonho veio realizado não por mim, através de mim, mas através do neto.** E pra nós é uma fonte de orgulho, né (...) falar que ele tá na USP...pra gente é o máximo”.
(Mauro)

Buscando as memórias daquele período, consegue ver que o sonho da mãe, que não se concretizou nele, pois não foi estudante da USP, nem fez engenharia, concretizou-se em seu neto, que é um orgulho para toda família. Então dentro de aspecto que é facilitador da formação da identidade – incentivo para com os estudos – há outro que vai em direção oposta – não seguir os sonhos da mãe, que de uma maneira não tão acentuada, deixa marcas no participante, uma vez que a relação afetiva entre os dois e a influência da mãe sobre ele eram grandes.

¹³ Nome fictício do sobrinho de Mauro.

Entretanto, a herança da valorização ao estudo foi deixada e assumida pelos membros da família.

Destaca-se que o estudo, para os participantes, é um meio não apenas de ascensão social, mas também uma espécie de instrumentalização para a tentativa de rompimento estereotípias racistas, pois a partir do momento em que vão internalizando conhecimentos, não apenas os vivenciados na experiência diária, mas também os tidos como universalmente consagrados pela escola, o poder de argumentação e mesmo de defesa faz-se presente no momento do discurso. Mauro, no momento em que o inqueri sobre o fato de ele haver sofrido algum tipo de discriminação racial em sua trajetória acadêmica, diz que no ensino primário sim, mas:

"(...) Bom, no colegial, ginásio, né...agora recordar tudo... não mas eu acredito que a coisa foi amenizando porque acho que a medida que você vai tomando consciência de você, consciência da sua língua, do poder da...linguagem...de...falar... De falar, de... de rebater, a coisa vai...não tive grandes problemas não (...)" (Mauro)

A palavra "coisa", usada pelo participante, está no lugar de discriminação, ou seja, a partir do momento em que a pessoa vai estudando (observe a utilização das palavras "colegial", "ginásio"), vai tendo consciência do contexto social discriminatório no qual está inserida, ela vai formado em si meios de resistir à discriminação racial, de não se deixar abater por ela e, principalmente, de rebater a discriminação tendo para isso posições fundamentadas. Assim, o estudo constitui-se, então, numa forma de instrumentalização contra o preconceito e discriminação racial. Nesse sentido, compreendo que a discriminação não foi empecilho para que os participantes dessa pesquisa tivessem sucesso, pois cursaram

o nível superior, algo que não está disponível a toda população negra.

Ainda em relação ao tema desse tópico, a postura da família quanto aos estudos dos filhos, mas agora enfocando as famílias oriundas da zona rural, encontro duas posições contraditórias. A primeira atrela-se ao fato de a família, principalmente os pais, não incentivarem o estudo dos filhos. Foi o que ocorreu com uma de nossas participantes. Entende-se que a postura dos pais de Eva em relação aos estudos dos filhos está relacionada ao fato de eles estarem mais ligados à terra. Assim, a própria experiência que o pai tinha em relação a isso era transmitida aos filhos. Sem dúvida, também isso se constitui em ocorrência de estudo, não aquele entendido da forma como o significamos, mas outro, que traz em si significações outras relacionadas às experiências de vida daquelas pessoas – pais de Eva. Além disso, pode-se entender que o trabalho na lavoura era para os pais uma forma de sobrevivência e subsistência, portanto não é que eles não queriam que os seus estudassem, mas o trabalho, em sua ótica, era mais importante que o estudo. Em sua fala, a maneira como arranjou as palavras, deixa flagrante seu desapontamento diante do fato de não ter conseguido estudar na época adequada. As marcas deixadas, segundo as próprias palavras da participante, mostram-se na repetição do verbo mudar e, para acentuar o evento verbal, ela utiliza-se de uma expressão – “uma coisa de louco” – que denota uma forte intensificação da ação do verbo.

“(...) meu pai já foi meeiro. Aí, depois num outro sítio...meu pai assim...mudou, mudou que era uma coisa de louco ! A gente vivia mudando de escola também, sabe (...)” (Eva)

O fato de seu pai ter uma profissão que o obrigava a estar, juntamente com sua família, em constante deslocamento também foi determinante em sua vida

escolar. Esse fato agrega-se ao pensamento simplista dos pais, que davam pouca importância do estudo em face do trabalho, corroborando com a falta de incentivo ao estudo. Essa característica nômade da família fazia com que os filhos não pudessem permanecer na escola, pois a troca dificultava a permanência deles dentro dela; assim, os filhos não tinham como manter uma relação de continuidade em relação aos estudos.

" (...) minhas irmãs, coitadas, não tinham estudado mesmo, né. Eu não tinha aquele pai, aquela mãe que falavam assim: " Não você tem que estudar, você vai estudar porque é bom pra você, você precisa estudar pra você ter um futuro melhor" Nunca tivemos isso (...)" (Eva)

O resultado disso, na vida de Eva, vem à tona em sua chegada definitiva à área urbana. Ela sente a necessidade da instrumentalização dada pelo estudo e, conseqüentemente, atribui o ingresso das irmãs e irmãos em trabalhos subalternos à ausência de uma formação mínima que lhes garantiria as condições necessárias para buscar funções mais dignas e menos sacrificantes. Na visão de Eva, isso fez com que suas irmãs fossem trabalhar em casas de família e os irmãos fossem para a linha de produção nas fábricas. Percebo, pela fala da participante, uma não-aceitação daquilo que está socialmente marcado para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar: o trabalho de menor prestígio social. Isso representa uma forma de resistência, de não-submissão ao que se estabeleceu como certo. Quando chegou o momento de ela ir para o mercado de trabalho, quis sair do estigma e procurou um tipo de trabalho diferente do das irmãs.

"(...) minhas irmãs, coitadas, não tinham estudado mesmo, né! Eu não tinha aquele pai, aquela mãe que falavam assim : 'Não, você

tem que estudar, você vai estudar porque é bom pra você, você precisa estudar pra você ter um futuro melhor' Nunca tivemos isso. Então, o que aconteceu? **Quando chegamos em Monte Alto**, todo mundo foi trabalhar! Eu falo que eu nunca fui assim,... dona-de-casa...**minhas irmãs trabalharam mais assim, em casa de família, tal.**

A não-aceitação em relação ao trabalho doméstico não se faz de modo explícito. Usa para isso vários motivos, como por exemplo, "não ser dona-de-casa", "ser muito nova e magra", mas no decorrer da conversa, coloca-se mais explicitamente em relação ao fato.

"(...) E eu fiquei em casa uns dias, e aí **a vizinha veio me chamar pra trabalhar lá na casa dela**, a empregada dela tinha dez, oito anos lá que trabalhava lá e saiu pra casar. **Fiquei um mês, sabe, menina não agüentei, não consegui, não sabia, não gostava de jeito nenhum (...)**" (Eva)

Fazendo uma descrição mais detalhada das palavras de Eva, observa-se que, no último período de sua fala há por quatro vezes a repetição da palavra "não" e, no término, há a expressão adverbial "de jeito nenhum", marcando a sua não-aceitação àquilo que lhe estava reservado por falta de estudo.

Assim, enquanto para Mauro a valorização dos pais para com os seus estudos foi, na formação de sua identidade, um ponto facilitador — pois houve boas condições para que ele sempre mantivesse firme seus estudos — e também foi dificultador, devido ao fato de ele não ter seguido o caminho a que a sua mãe almejava; para Eva, a não-valorização dos pais em relação aos estudos foi traço apenas dificultador em sua trajetória de estudos.

Natalícia, por sua vez, teve apoio familiar para os estudos. Na zona rural, freqüentou uma única escola e sempre teve destaque entre os estudantes, pois

conseguia ótimas notas e servia como monitora da professora que atendia alunos de diferentes séries na mesma classe.

O sujeito entrava direto na primeira série. Mas como **eu sempre gostei muito de escola...**(...) eu entrei na idade certa, com sete anos. **Eu...eu...fui assim, primeira boa aluna**, sabe...(...) Mas, assim, **eu fui uma boa aluna**, sempre gostei de estudar, minha irmã mais velha sempre me ajudava muito, porque **embora não tivesse pré-escola, minha mãe semi-analfabeta, nós nunca tivemos problemas de desenvolvimento da aprendizagem. Sempre fomos bons alunos, todos meus irmãos.** (Natalícia)

A postura da família de Natalícia em relação aos estudos dos filhos difere da de Eva, pois todos os membros de sua casa foram à escola, entretanto, apesar do apoio recebido e do orgulho dos pais em ver os filhos formados, diz ela:

“(...) eu terminei a quarta série primária, né, e recebi o diploma. Então, eu sei que meu **pai fez um grande sacrifício, comprou um vestido pra mim**, né. E eu lembro que era branco, todo bordado, o vestido, e tinha assim, uma festa de formatura, mesmo. Alugava-se o cinema, e tinha a festa de formatura. **E como eu era uma das boas alunas, eu passei em primeiro lugar, então, subi lá em cima, no palco, pra receber o prêmio.** Então, foi assim, **foi...uma grande festa, emocionante, pra família.**

Vê-se que existe também uma diferença em relação ao que foi recebido por Mauro, morador urbano. A família coloca os filhos na escola e os apóia em relação aos estudos, mas não há aqui, como explicado anteriormente, aquele sentido maior encontrado na fala desse entrevistado, quando diz que a mãe os forçava a estudar. Isso é fato, pois quando Natalícia, já na cidade, passa pela árdua tarefa de conciliar trabalho, estudo e enfrentar a discriminação na escola, e resolve então parar com os estudos, a família não interfere em sua decisão, não a “força” a permanecer na escola. Interessante perceber que mesmo tendo completado a quarta

série, quando se mudou para cidade, foi também trabalhar como doméstica, assim como as irmãs de Eva. Vê-se que, na cidade, tanto aquele que não tinha estudo como aquele que o tinha, pelo menos um pouco, tiveram o mesmo tipo de trabalho subalterno; assim se percebe que existem outros fatores impeditivos que se constituem em obstáculos para ascensão social do negro e, sem dúvida, um deles refere-se a origem étnica dos participantes, embora eles não percebam isso claramente, pois reconhecer a exclusão por conta da discriminação é algo doloroso. Em suas falas, Natalícia atribui o fato à falta de estudo ou à estrutura socioeconômica da cidade onde moravam.

“ Minha família muito pobre, meu pai trabalhava na lavoura, aí, enfim. Aí, eu fui trabalhar de empregada doméstica, fui ser babá. (...) continuei trabalhando, ajudando minha família, não tinha outra coisa pra fazer a não ser, trabalhar de empregada doméstica” (Natalícia)

Coloquei até aqui as relações, retiradas das falas dos participantes, concernentes à família, à infância, aos espaços rural e urbano e à postura da família em relação à valorização ou não dos estudos dos filhos. Pelas falas dos participantes, percebe-se que há uma relação intrínseca entre infância e trabalho; ou seja, no meio rural, todos participam do processo produtivo, o sentimento de solidariedade e igualdade nesse meio também é flagrante e todos vêm na cidade uma maneira de ascenderem econômica e socialmente. Entretanto, a cidade é marcada pela diferença, por sentimentos discriminatórios quer seja em relação à origem étnica, quer seja em relação à classe social.

4. 2. O ESTUDO ENQUANTO ESPAÇO

Início, aqui, outra dimensão depreendida das falas dos participantes desta pesquisa: a trajetória de seus estudos. Ao falar sobre como se formaram professores, todos fizeram um histórico do caminho que trilharam até chegarem à sala de aula, bem como os pontos que foram facilitadores — vistos aqui como apoio da família, dos amigos e professores em relação aos estudos — e os que trouxeram dificuldades para os participantes, neste caso, encontram-se em suas falas a discriminação racial e também os problemas financeiros das famílias — nesse caminhar.

Interessante ver que dois participantes realizaram seus estudos em tempo “normal” — Paulo e Mauro — e outros dois não — Eva e Natália.

Como já mencionado, Mauro sempre foi morador da cidade, Paulo, por sua vez, nasceu na zona rural, mas mudou-se para zona urbana ainda bem menino, pois sua mãe não queria que ele tivesse o mesmo destino dos irmãos mais velhos, ela queria que o filho mais novo pudesse estudar e, com isso, ter uma vida melhor. A valorização da família em relação aos estudos desses participantes, sem dúvida, é um aspecto facilitador em suas trajetórias de estudos, a motivação familiar fez com que eles galgassem cursos que foram além da graduação em Letras. Outro ponto interessante, vindo das falas dos participantes, foi a relação deles com a leitura e com cursos profissionalizantes, além da escola “normal”. Mauro, na adolescência, fez cursos de datilografia, estenografia, recursos humanos e inglês básico.

Paulo, já vivendo no quartel da aeronáutica, faz curso de francês e inglês e sempre vivia estudando e lendo. Nesse período tentou fazer Direito, mas não

se adaptou ao curso, fez por dois anos, depois foi fazer graduação em Ciências Contábeis, também não gostou. Até que o olhar do outro faz com que ele se decida pelo curso de Letras,

“(...) aí um colega meu que era tarefeiro – tarefeiro eram as pessoas que fazem comida no Quartel, né ? – **“Porque você não faz Letras ? Você tá sempre lendo, você gosta sempre de ler...”**, falei, **“Nunca pensei nisso, não...”** **Aí fui pro Guarujá... na faculdade de lá, né? Prestei vestibular...não tinha estudado nada...prestei, fui o vigésimo quinto colocado...e comecei a fazer o curso**

pode-se ver que o olhar do outro sobre um fazer de Paulo foi crucial para sua tomada de decisão em relação ao curso universitário. A indecisão dele em relação ao curso pode ser vista com um traço dificultador em sua trajetória de estudos, pois nesse período, não sabia com certeza qual caminho seguir, todavia a opinião do amigo foi importante para que aflorasse nele algo que já estava incutido: sua relação com a leitura e, conseqüentemente, com a literatura. Interessante perceber que Paulo sente muito orgulho de sua formação acadêmica, logo no início de sua fala, ele a enfatiza. Isso é uma forma de valorizar-se não apenas como intelectual, mas sobretudo, como um negro que conseguiu vencer os obstáculos da sociedade racista.

Além disso, há que se ressaltar que os cursos de língua estrangeira, a constante leitura são meios para ampliação de conhecimentos e de visão de mundo. Na trajetória de estudos de Paulo, a vontade de ampliar sua visão cósmica se dá também pela sua inserção no *Friends*, um clube mundial de amigos em que seus integrantes trocam cartas entre si, e, para fazer parte dele, tem de se ser colecionador, no caso de Paulo, ele fazia coleção de cartões-postais. Até pelo tipo de coleção que fazia, depreende-se a sua necessidade de ampliação do espaço

“(...) **nisso eu fiz várias amizades**...tinha na época mais ou menos cinquenta e cinco correspondentes de todo mundo, né ? Então tinha...**peessoal da Arábia, tinha pessoal do Portugal, tinha pessoal do Japão, da Rússia...enfim, de onde você pensar tinha**... eu escrevia na época em francês, em espanhol e inglês. (...) Escrevia, escrevia... na época, né ? Depois, eu parei, e agora não sei mais nada. ” (Paulo)

Assim, a vontade de ampliar relações espaciais e humanas transforma-se em necessidade, e Paulo, a convite de uma amiga feita através do clube, consegue ir à Europa, hospeda-se em casa de uma amiga holandesa, depois fica em Amsterdã, conhece três cidades da Bélgica – Antuérpia, Hent e Bruxelas, capital do país, vai também a Paris, a Luxemburgo, a Dusseldorf, na Alemanha e a Praga. Diferente do que Mauro, que também vai ao exterior, a visão que Paulo tem do velho continente abarca mais um olhar turístico sobre os países que visitou, pois ele fala da beleza física desses lugares, alguns fatos relacionados às maneiras daquelas populações, por exemplo, considerou os franceses reservados.

Em relação ao orgulho por sua formação, vê-se que, na faculdade, Paulo quer ter ótimo desempenho como aluno, e, por conta daquilo que realiza como estudante, é reconhecido pela instituição que lhe concede uma bolsa de estudos para fazer curso especialização *latu-sensu*.

“ aquilo foi um baque...[tirar nota 2 em uma prova]? Eu nunca tinha tirado nota baixa, na minha vida, né? **E então aquilo foi um desafio**...não, acho que não é bem por aí, **eu tenho que estudar, então...eu vou... (vamos que vamos)**...então, me formei no Guarujá, foram três anos de curso, o curso era duração de três anos, né? Depois desse terceiro ano, **eu ganhei uma bolsa pra estudar nessa mesma faculdade**, pra fazer o curso de *lato-Sensu* de Gramática da Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa.” (Paulo)

Há que se acentuar que as palavras de Paulo ultrapassam a simples narração de um fato, elas ganham um significado maior, quando ele encara seu

desempenho acadêmico como um desafio, não importava apenas estudar, era estudar e ter uma nota alta, isso para ele, constituía-se numa obrigação, advinda pelo fato de ser negro e, para ver-se reconhecido pelos outros, ele quer ser o melhor estudante.

Interessante depreender que Paulo e Mauro tiveram trajetórias similares em relação aos estudos, pois ambos tiveram incentivo e apoio familiar para isso, fizeram a escola básica em tempo normal, cursaram Letras e foram ao exterior.

Um dos pontos considerados dificultadores na trajetória de estudos Mauro diz respeito à discriminação sofrida na escola primária. Vendo os significados de sua fala, vê-se que a maneira como o conteúdo sobre a história do negro, que foi passada na escola, interferiu na formação de uma identidade étnica positiva.

"(...) na escola houve tempo que eu me escondia (...) Eu detestava quando chegava a época do 13 de maio, o 13 de maio pra mim era uma tortura (...) realmente quando a professora começava a falar, né (...) agora você liga tudo né...depois que você chega na escola, é você mais um negrinho, mais outra negrinha dentro da sala (...) dos branquinhos...e quando começava a falar em escravo...viravam pra você e olhavam para tua cara...era difícil...ficava difícil tudo isso...pra você...mas eu superava..." (Mauro)

Nesse aspecto, Mauro disse que superava o preconceito. Será que existe superação? A palavra superação no sentido em que aqui é empregada tem a significação de vencer, de dominar o preconceito dos outros para com ele. O que tem se mostrado a partir das falas dos participantes é que a pessoa negra cria instrumentos internos para combater o preconceito e a discriminação racial; entretanto, quando se é criança, essa instrumentação ainda não está arraigada em nós.

Outro aspecto muito interessante apontado por esse participante diz respeito ao fato de não se mencionar na escola as personagens históricas negras. Quais os modelos que o aluno negro tem na escola? Os escravos.

“(...) de...você não ter exemplo, (...) você não tem modelos negros para rebater no momento (...) você não tinha um grande líder, ou não conhecia um grande líder, um artista qualquer coisa, você conhecia só história do escravo, só e simplesmente, e aquilo que era passado de fato como história do negro (...) Era uma história só, você tinha essa história como modelo, essa é minha história, enquanto você tinha o outro que falava que o avô era italiano, o fulano de tal, o outro que era neto do japonês fulano de tal, o beltrano que vinha de tal região...então..enfim eu sou escravo, neto de escravo...

Sem dúvida, isso dificulta a criação de uma identidade étnica positiva. O outro, aluno branco, tem ascendência italiana, espanhola, japonesa, povos que vieram para o Brasil não na condição de escravos; por isso valorizados nas práticas sociais. Assim, diante desses fatos de não-valorização do povo negro, a escola auxilia e reforça o pensamento discriminatório presente em nossa sociedade.

Voltando às vivências discriminatórias ocorridas dentro do ambiente escolar, suas falas trazem outro acontecimento de sua experiência, salienta-se que a situação vivenciada lhe foi muito marcante.

“(...) eu me lembro que minha mãe foi a uma reunião de pais e filhos...(...) a minha mãe tava cansada, (...) e ela foi para professora, ela falou: “ Dona Iolanda, eu posso ir embora porque eu estou preocupada... e eu não estou agüentando mais” ... (a professora responde) “ Ah?! Não a senhora precisa ficar, porque é justamente com a senhora que eu preciso falar” (...) e minha mãe ficou assim toda atordoada.

Durante a reunião, então, a professora fazia as reclamações sobre os alunos para todos os pais ali presentes, entretanto seu olhar recaía sobre a mãe de Mauro,

quando a mãe disse a ela que não sabia que o filho Mauro tinha aquele comportamento, a docente imediatamente desculpou-se dizendo que não se referia a ele,

"Ah! É?! Ai começou todo aquele discurso do elogio, (...) isso eu acho um absurdo pelo menos dentro da escola poderia querer saber... poderia ser a mãe adotiva de um... de um loirinho, né, não é pelo fato dela ser negra ou deixar de ser negra, minha mãe podia ser loira e eu poderia ser um filho adotivo, então não tem nada a ver (...)" (Mauro)

No momento em que se dava a conversa e, refletindo no presente sobre o fato de outrora, o participante coloca sua crítica em relação aos estereótipos criados sobre o negro. Havia em sua classe dois alunos negros, mas só a mãe dele estava presente. Então a professora julgou ser ela, mulher negra, a mãe do outro aluno, porque a imagem do negro está associada àquele que é indisciplinado, àquele que não estuda. A professora não teve a preocupação em perguntar de quem ela era mãe, simplesmente foi imputando atributos ao aluno que era filho da outra. A fala de Mauro traduz sua indignação diante do ato da professora que, naquele momento, discriminava a ele a sua mãe.

Quando se refere aos níveis ginásial e médio, Mauro entende que à medida que se vai ficando mais adulto, criam-se mecanismos para não aceitar aquilo que lhe é imposto. Nesse aspecto, entra também o poder da linguagem, pois da mesma maneira que ela veicula as ideologias racistas, que são interiorizadas logo que tomamos contato com a comunicação oral, ela também atua como mecanismo de combate contra os estigmas que perpassam pela população negra.

Retomando as falas de Mauro quando relata sobre seu "trauma" na época do 13 de maio "*e quando começava a falar em escravo...viravam pra você e*

olhavam para tua cara...era difícil...ficava difícil tudo isso...pra você...mas eu superava..., vê-se que realmente houve a superação, pois esses fatos não fizeram com que ele quebrasse com seus objetivos, são fatos que podem ser vistos como traços dificultadores dentro de sua trajetória de estudos, pois viver e sentir a discriminação racial é difícil, todavia não foram tomados, por ele, como modos impeditivos de realização pessoal e profissional.

A ida para o curso de Letras aconteceu através de uma decepção, Mauro diz que:

“(...) queria fazer computação, mas era difícil, tinha de trabalhar o dia inteiro, não dava pra estudar ah... vou fazer o que eu sei... e que eu gosto de fazer, e era exatamente... eu gostava de português, prestei letras... mas a profissão veio sem paixão, e continua sem paixão...[baixa o tom da voz]

Na universidade, os professores não demonstram preconceito, pelo contrário, esforçam-se para valorizá-lo. Mauro, então, cita vários docentes universitários que o valorizaram e, em alguns deles, faz relação suas atitudes com aspectos discriminatórios pelos quais possivelmente devem ter passado, por exemplo, um dos professores era mestiço e nordestino; outro, pobre, entretanto houve também professores brancos que elogiavam e atribuíam valor em relação ao desempenho dele. A percepção de que a valorização que os professores na universidade lhe davam era porque ele também correspondia àquilo que eles esperavam; por isso tal valorização não foi gratuita. Assim, pelo seu bom desempenho em avaliação de Literatura Francesa, a professora o convidou para um trabalho de iniciação científica.

Mauro fez mestrado em Literatura Francesa, especificamente teatro

francês, e escolheu a literatura dos países de expressão francesa colonizados por europeus:

"(...)... então o Césaire veio e eu não conhecia nada... então eu agradeço ao mestrado essa coisa de descobrir essa... ahnn, pelo menos esse discurso, né, ahnnn... embora o Césaire como homem não seja muito respeitado tanto na Martinica quanto na França, né, o pessoal tem muita coisa contra, né, porque ele discursa uma coisa e faz outra... né... como qualquer político né."

Aimé Césaire, autor negro, martiniquenho, foi apresentado a Mauro por sua professora. Estudar Césaire, para ele, foi conhecer melhor o processo das relações entre negros e brancos. Pelas suas palavras, vê-se que sem o mestrado, ou ainda, sem estudar, dentro da literatura, a formação do discurso ou história do povo negro, vista e analisada pelo próprio negro, Mauro, mesmo sendo pessoa que sempre assumiu sua origem étnica, não teria a oportunidade de conhecer as ideologias racistas que subjugarão esta população por todo mundo. Isso é ampliação da visão de mundo, que também ocorreu com Paulo, claro que em outras circunstâncias. Ao estudar Césaire, Mauro descobriu que o autor se mostrava em duas faces: uma era a literária em que em que escrevia, criticava e denunciava o preconceito, a discriminação sobre seu povo; outra era a face do homem público que não coloca em prática aquilo que escreveu em termos teóricos.

Continuando sobre sua ampliação de mundo, depois de graduação e findo mestrado, Mauro vai à França fazer um curso de especialização com duração de um ano. Sua ida para este país foi uma vitória pessoal, pois ele não teve bolsa de estudos, tinha somente o alojamento da faculdade para morar e com o restante ele arcava. Em relação à questão da discriminação num país estrangeiro, Mauro analisou que, quando saiu do Brasil, teve medo de sentir ostensivamente, na França, a

discriminação, porque em seu país de origem, quando isso ocorre, *“você tá dentro da sua casa, você grita, você xinga”*, mas em um lugar diferente essas ações complicam-se. Todavia, ao chegar, viu que não era o único negro dali, assim, vê-se que a identificação é algo muito importante para a sua colocação como pessoa naquele lugar. Ou seja, quando viu outros negros em Paris, sentiu-se em casa e, sentir-se em casa é sentir-se protegido, é não correr muitos riscos, é dissipar o medo. Além disso, coloca que os franceses, por questões históricas, alimentam um desafeto maior contra os árabes magrebinos, sobretudo contra os argelinos. Por isso, os negros, habitantes ou não do país, saem quase que incólumes ante a possíveis atos e sentimento de preconceito em território francês. Outro aspecto importante em relação ao sentir-se seguro na França no que concerne a sofrer discriminação, diz respeito ao fato de que:

eu me lembro que uma vez eu estava indo com o **Monsieur Marchessou** [professor de Mauro] pra..., eu e outros brasileiros, pra um parque de diversão temático que existe, né, de Poitiers,... Aí eu falei para ele: **“ai gente eu tava com o maior medo de chegar aqui e enfrentar um preconceito aqui na França, assim na carne mesmo, né... e senti na pele né... ser impedido de fazer isso, fazer aquilo!”**... Aí ele achou um absurdo: **“imagine, aqui na França isso não dá nada”** Foi o momento em que eu senti assim mais seguro... posso me sentir mais seguro, não vou sentir hostilidade, **de fato não senti nenhuma hostilidade.**

A certeza de que não sentiria “na pele” a discriminação, mesmo tendo havido a identificação com outros negros, mesmo tendo percebido a relação entre franceses e magrebinos, veio-lhe somente quando o professor francês garantiu-lhe que isso, ali, não ocorreria. Em sua fala Mauro também analisa esse seu “não sentir hostilidade” por parte dos franceses. A percepção de suas observações não serem absolutas, pois ele estava em uma situação especial. Ele não era apenas um

estrangeiro que foi tentar viver na França, ele foi ali para estudar, vivia na cidade universitária, onde havia outros negros. Talvez esse foi o motivo de não ter sentido a hostilidade do europeu francês; além do que a própria universidade servia de proteção para ele e os demais.

No que concerne a sua relação com os outros alunos africanos, Mauro destaca:

“(..) e outra coisa que eu também senti naquele momento, é que **eu tinha muita amizade com os africanos** né, eu corria, ia , sentava, ia á mesa, puxava conversa, puxava historia... e **um dia eu estava com africanos e eu falei assim: “ Mas eu também sou africano né... ele falou: não, você não é africano, você é americano”** ... ele me falou assim... diretamente, quer dizer, **ele me cortou assim a minha identidade**... eu puxando a identidade... e ele falando ali na frente de todo mundo, quer dizer **eu sou africano, eu tenho origem da África como qualquer negro**, quer dizer, então **eu sou africano porque todo branco se sente europeu aqui no Brasil... então eu sou africano...** mas ele disse: “ não você não é africano, você é americano” , aí virou as costas e foi embora.

Eles não se misturavam. Aquilo que ele havia lido nas peças de Césaire, no que diz respeito à disputa intra-racial concretizava-se na realidade. Este foi um ponto muito interessante da conversa, pois ao se dizer africano para um outro africano, querendo com isso talvez uma aproximação maior, talvez demonstrar um sentimento de irmandade quase que genética. De seu discurso emana a idéia de que ele tinha a intenção de não apenas se mostrar possuidor da mesma cor de pele. Desejava sim comungar da mesma realidade africana que, naquela cidade, nos domínios universitários, se lhe apresentava tão vigorosa e multiplamente.

Tal vigor e multiplicidade manifestavam-se sobretudo no microcosmo africano representado pelas residências universitárias Rabelais, Descartes e Marie

Curie, que abrigavam estudantes negros oriundos de diversas regiões da África e dos departamentos franceses de ultramar. Misturavam-se ali, por exemplo, a simpatia e o riso livre de angolanos e moçambicanos; a sisudez e rispidez dos que vinham de países mais pobres como o Mali, Somália; a beleza e a indiferença devotada a outros negros, própria dos antilhanos. Certamente a empatia com africanos de língua portuguesa, grandes admiradores do Brasil e de seu povo, deu-se de pronto. Contudo, com a grande maioria dos outros, não houve facilidades.

Mesmo assim, aproveitando a receptividade de poucos africanos, Mauro fez a descoberta da história da África contada por um congolês e isso foi algo importante para ele. Descobriu, na realidade o quanto o povo africano foi explorado pelos colonizadores. Interessante apontar que Mauro conheceu melhor a história da África no exterior, fato que deveria ter aprendido nos bancos escolares, entretanto, apesar de estar inserido nos planos de ensino das disciplinas de História e Geografia, são raras as vezes em que os alunos têm a possibilidade de conhecer e aprender sobre o continente africano ou sobre a história da África.

Vê-se, portanto, que a ampliação da visão de mundo vinda não apenas dos conhecimentos escolares e acadêmicos, as outras formas de estudo permearam a trajetória desses participantes. Isso é uma forma de aumentar-reforçar-transformar concepções pessoais, históricas, sociais e relacionais.

Para Eva e Natalícia, a trajetória de estudo também ocorreu de maneira similar. As duas — como já foi dito — tiveram de parar com os estudos e retornaram aos bancos escolares já adultas. Nos momentos subsequentes, colocarei em destaque os pontos dificultadores e facilitadores que permearam a trajetória de estudo das duas participantes.

Como já foi visto anteriormente, Eva não teve apoio da família para conseguir sua formação escolar; isso, para ela, constituiu-se num ponto dificultador. Entretanto há de se dizer que, durante o tempo em que ficou distante da sala de aula, nunca deixou de estudar. Assim, mesmo inserida no mercado de trabalho, fez vários cursos profissionalizantes; além disso, dentro do hospital, onde atuou, teve de aprender a fazer vários tipos de trabalho. E não somente ali, mas também em empresas de outra natureza, teve de se aplicar e adquirir novos conhecimentos para execução de suas atividades. Tudo isso são estratégias de estudo, de aprendizagem, faz parte de sua trajetória de estudos, segundo a concepção empregada por mim neste trabalho. Ou seja, é uma disposição para querer abraçar e realizar aquilo que se mostra como diferente.

Natalícia, por sua vez, teve apoio familiar em relação aos estudos, entretanto ela também teve de parar as atividades escolares, por conta de dois pontos dificultadores: a discriminação racial e a dificuldade financeira da família. Em suas palavras, entre os dois pontos evidenciados, Natalícia ressalta a questão da discriminação:

Logo assim, nos primeiros dias de aula, eu toda empolgada, ela chegou na porta : “Ah, você também tem uma negrinha aqui?” Você imagina, um funcionário da escola, falar uma coisa dessa, né. Então, aqui... **aí ele olhou, o professor olhou pra mim e falou assim, “ é, tenho também uma negrinha aqui”.** Quer dizer, era eu e essa menina, mas ela falou diretamente pra mim, entendeu. (...) **Então, aquilo acabou comigo,** aí, bom, continuei indo...”.(Natalícia)

A discriminação não atingiu somente a ela, mas também a sua amiga negra. Outro fato que a levou a se sentir desestimulada em relação à escola, foi o tratamento que o professor lhe dispensava. O docente tratava bem todas as alunas,

fazia perguntas para todas, menos para ela. Os colegas de escola também se constituem um outro fator desestimulante, pois eles a ignoravam, tanto que no intervalo, ela ficava somente com sua amiga negra. Natalícia foi atingida, na escola, tanto pela discriminação racial, quanto pela social, ela explica isso quando diz que a escola que freqüentava era a dos “riquinhos da cidade”. Era um único colégio na cidade, assim todos — pobres e ricos — o freqüentavam, entretanto o que poderia constituir-se num ponto de maior integração torna-se mais um obstáculo, pois:

“(…)sabe, **na hora do intervalo, não tinha ninguém pra ficar comigo**, a não ser essa menina. **E eu comecei a perder o estímulo (…)**”
(Natalícia)

ela era “deixada de lado”, assim havia, ali dentro, a junção entre os iguais. Aqueles que eram considerados diferentes pelo outros, quer seja pela origem étnica, quer seja pela classe social, eram anulados em uma instituição cuja postura deveria ser a de fomentadora do respeito e da igualdade.

A difícil situação econômica também foi impeditiva para a continuidade de seus estudos:

“(…) **Aí ele passou a lista do material**. Menina, **era uma lista imensa**, e tinha que comprar, não sei porque, **tinha que comprar um monte de livros**. E eu parei pra pensar, Regina: “como que eu vou comprar esses livros?” **Então, tudo foi ajudando pra eu ficar desestimulada**, entendeu. Aí, eu pensei: **“Bom, eu tenho que trabalhar pra ajudar minha família, como que eu vou comprar esses livros?” Desisti da escola**. E essa **minha coleguinha também desistiu.**” (Natalícia)

Tudo contribui para que Natalícia desista de estudar, e, pós evasão escolar, sua negra também tomou a mesma decisão, conduzida, possivelmente, pelas mesmas razões.

Outras estratégias de estudo abstraídas das falas das partícipes deixam-se notar, quando elas fazem referência ao contato que sempre mantiveram com a leitura de lazer ou a de formação profissional exigida por cursos diversos. Tais estratégias não são claras na percepção das participantes, mas elas existiram e se constituíram numa ampliação de mundo, assim como houve com Mauro e Paulo. Eva, por exemplo, sente a necessidade de buscas diferentes, não quer que sua vida limite-se ao trabalho e a sua casa, quer mais, quer conhecer outros espaços, ou seja, quer ir para o espaço do conhecimento. Como ainda não tinha condições para cursar o nível superior, buscou esse novo espaço nos livros, na leitura. Eva ela resiste ao anonimato, ela resiste à sua condição de comodidade em relação ao estudo escolar, busca mais e, agora, encontra isso nos livros.

"(...) Eu lia, eu sempre fui de ler. Adorava ler, então nós tínhamos um grupinho, a gente comparava aqueles livrinhos, sabe? Eram histórias interessantes, sabe? tinha descrições lindas...depois disso que eu fui analisar o que eu lia quando eu comecei a estudar é que eu sabia (...)"
(Eva)

"(...) mas aquele sonho na minha cabeça. (...) Até oitenta e oito, eu fui assim. Mas aquilo me incomodava, eu queria sempre fazer alguma coisa, eu comecei a fazer alguns cursos no SENAC, né! (...) E comecei a fazer cursinho à noite, só pra ter alguma coisa, um complemento, porque...eu queria chegar lá, mas não sabia como... (...) Aí nesses cursinhos que fazia no SENAC (...)" (Natalícia)

A ampliação de mundo é um ponto que facilitará o entendimento de suas existências como pessoas negras e enquanto profissionais. E, de forma contundente, ela induz as participantes no caminho da resistência em não aceitar a imposição de uma situação que as colocava fora do ensino formal. Para Eva, o estudo sempre foi necessidade latente, disfarçada por meio de paliativos diversos, entre os quais cita a presença constante das amigas antes de seus respectivos

casamentos. De acordo com sua fala, quando tais paliativos caem, aflora com todo vigor o desejo da volta aos estudos. Inscrever-se no vestibular. Entretanto, há nela o medo do fracasso, percebe-se que ela embute um sentimento de inferioridade: o de não conseguir entrar na faculdade. Mesmo assim resolve enfrentar o grande leão que se impunha a sua frente:

Os conhecimentos que tinha, segundo ela, vinham dos livros que lera. Então, como pensava que havia ido muito mal na primeira fase do vestibular, ela pensou em desistir. A sua resistência, tão flagrante em outras situações, encontrava-se anulada diante desse novo desafio; assim, a presença do “outro”, animando-a e reconhecendo sua capacidade foi ponto crucial para que se ultrapassasse aquilo que se colocava como dificuldade. Em relação ainda ao sentimento de inferioridade frente à capacidade intelectual, outro fato muito pertinente advém da fala dessa participante, referindo-se ao momento de ver o resultado do exame:

“(...) Aí fui. E no dia que saiu a listagem de aprovados, fui procurar meu nome lá, né. Logo no final, nas últimas e não achava meu nome. “ Meus Deus! Onde que tá meu nome?” Aí minha colega começou a procurar do início, e eu de lado...aí falou “Olha teu nome aqui!” Tava logo no início...Olha que pessimismo!” (Eva)

Como espaço de conhecimento, a Faculdade de Letras não era suficiente para Eva. Assim, complementava sua aprendizagem, instrumentando-se com estudo extraclasse. Assim como Paulo, Mauro e também Natalícia, existe na participante a necessidade de mostrar e ver reconhecida sua performance intelectual. Em sua fala, compara seu desempenho com o de outras alunas da classe e conclui que ela não era ruim como se imaginava. Ao contrário, seu desempenho escolar

sempre foi coroado com notas muito acima da média. Essa sua constatação propiciou-lhe um novo olhar sobre si mesma, Eva reavaliou-se positivamente.

No que diz respeito à Natalícia, após ter prestado toda sua contribuição financeira para a formação escolar da irmã — praxis comum em sua família, recebe o apoio de uma professora, num dos cursos da Escola SENAC. A partir desse fato, toma a decisão de voltar aos estudos. Interessante perceber que, na trajetória dela, foram dois professores os responsáveis pela sua saída e pelo seu retorno à escola. O primeiro discriminou-a, a segunda reconheceu sua capacidade intelectual, valorizou-a e isto bastou para que Natalícia vencesse o medo de não conseguir acompanhar os estudos, bem como o da marca da discriminação sofrida outrora.

"(...) Aí, ela me deu aquele empurrão, sabe, na hora que a Angélica falou isso, senti aquele impulso, " porque você não volta a estudar, você tem tanta facilidade", puxa, é minha chance. Deixei esse curso na mesma semana e fui fazer inscrição lá na delegacia, pra suplência. Aí eu cheguei lá, (...)Aí, ela [a diretora da escola] falou assim, olha só, " ah, não tem mais vaga, está tudo completo já." E era assim, bem final...início, era início de ano, né, " (...) " **mas como não tem mais vaga ?" aí, já comecei a impor, sabe...eu tive um impulso tão grande, quando Angélica falou pra mim, olha, você deve voltar a estudar, falei, agora não vou parar mais...(...)"** (Natalícia)

Percebe, com isso, mais uma vez, o quanto é importante para a pessoa sentir-se capaz e reconhecida pelo outro. O impulso dado pela professora Angélica fez com que Natalícia começasse a se impor, a enfrentar obstáculos que pudessem lhe impedir a volta à escola, aos estudos, a realização de seu sonho. O reconhecimento do outro em relação à sua capacidade fizeram com que Natalícia deixasse aflorar a sua determinação: *"agora eu não vou parar mais"*

A partir de situações diversas, tanto Eva, como Natalícia não encontraram mais obstáculos no que dizia respeito à continuidade de seus estudos.

Para ambas, nada mais se colocava como fator dificultador para sua formação escolar. Se um dia os mestres representaram um reforço negativo, agora, principalmente, no caso de Natalícia sempre atuam como referências de apoio e incentivo.

Para Natalícia, voltar aos estudos significava tanto que — durante o período da suplência, e no subsequente, o do curso de magistério — ela se privou de muitas coisas para poder estudar. Entretanto, ao falar nisso, percebe-se prazer e não arrependimento em suas colocações, ela tinha gosto em estudar, gosto em escrever, em fazer trabalhos de pesquisa tudo isso a realizava, pois era isso o início da concretização de seu sonho: ser professora. Para tanto, não hesitava em levar tarefas de estudo para o trabalho. Mesmo lidando na linha de produção, lugar de trabalho em que não podia parar, ela criava estratégias para estudar e ter assim bom desempenho na escola:

“(...) mas olha só o que eu fazia... nessa época, eu já tava trabalhando na Tecumseh (...) e estudava à noite. Eu levava, eu fazia rascunhos... ah... eu trabalhava numa linha de montagem, (...) colocava assim na frente, porque linha de montagem, (...) você não pode bobear, porque senão, sua peça vai embora sem completar, chega lá na frente, é um Deus nos acuda. Então, colocava aquela, meu resumo em pé, tinha tipo de uma prateleirazinha onde eu colocava o material pra coloca na peça. Olha só o que eu fazia... ((riso))... quantas vezes eu não discutia com meu chefe, menina” (Natalícia).

As falas de Natalícia ainda revelam que ela encontrou, nesse estágio, a discriminação por parte das colegas de turma. Como aluna, sofreu discriminação por parte das próprias alunas da classe do magistério. Chacotas, olhares, confusões, tudo por ela ser negra e, além disso, tirar as melhores notas. Ela percebeu que, para o negro, a posição inferior é sempre a esperada, todavia não aceita esse

pensamento, fazendo tudo para negá-lo. Esse fato também ocorreu no seu curso superior, na faculdade de História, onde, também, por se destacar ganhou inimizades de alguns alunos.

O que se percebe diante daquilo que revela as falas de todos os participantes da pesquisa é que o estudo foi para eles uma maneira de instrumentalizar-se para enfrentar as adversidades impostas pelas diferenças étnico-raciais e sociais. Foi o estudo que lhes deu a oportunidade de se colocar como igual, de se conhecer, é uma forma de defesa diante da situação de preconceito e também a forma de poder entrar num ambiente que lhes foi interditado. Os atores dessa pesquisa aprenderam a dar um retumbante “não” a todos os abusos herdados, mantidos e desenvolvidas por uma sociedade, que, infelizmente e ainda, se mostra dona de pensamento e atitudes arcaicamente preconceituosos. Deve-se à força do estudo, a mudança de postura apresentada por esses participantes, diferente daquela que tiveram muitos de seus antepassados, que não tiveram a oportunidade de estudar em decorrência de sua origem étnica e social. Assim o estudo dá condições para que os partícipes vençam o preconceito e consigam ser reconhecidos. Natalícia, Eva, Paulo e Mauro encontraram dentro da escola fatores impeditivos à constituição de sua existência como pessoa humana: a discriminação e dificuldades impostas pela etnia e a classe social. Cada um, a sua maneira, se não as superaram, pelo menos souberam enfrentá-las, apoiados em todo conhecimento adquiridos em suas vidas, haja vista a força e a determinação das mulheres na tomada de decisão para retomar, formalmente, seus estudos; haja vista os homens que, pelo estudo e por empreendimentos próprios, vão em busca de novas experiências no exterior.

Para todos eles, o estudo é um portal através do qual o mundo se abre para eles, eles se dão a esse mesmo mundo.

4.3. O ESPAÇO DO TRABALHO: DA INFÂNCIA À DOCÊNCIA.

Identifico na constituição da experiência dos participantes, a **dimensão do trabalho**, depreendida como um recorte dentro da grande experiência de pessoa de cada um deles.

Todos os participantes dessa pesquisa, desde sua infância, tiveram uma ligação forte com o trabalho. Assim, percorrendo aquilo que se mostra em suas falas, busco perfazer como foi trilhado por eles suas experiências no campo do trabalho até a chegada da profissão de professor em suas trajetórias. Nessa perspectiva, aspectos facilitadores e dificultadores que permearam a construção dessas identidades profissionais também serão abordados. Além disso, no que concerne às atividades de trabalho anteriores à docência, busco, a partir dos significados das falas, o que foi que eles levaram ou rejeitaram de/em suas outras relações profissionais para a profissão de professor. Este fato se dá a mostrar como um aspecto importante, pois dentro da profissão de professor encontram-se traços deixados de suas outras atividades no campo do trabalho. Ainda nessa fase do estudo descritivo das falas dos partícipes, identifiquei que há, entre outros, um ponto comum em suas trajetórias — a discriminação racial e social — aqui elas perpassam o universo de trabalho deles desde as atividades de trabalho, quando adentram para o mercado de trabalho até a docência e, como parte concluinte da descrição, arrolo as opiniões e definições que têm do ser professor e do fazer-docente, bem como aquilo que realizam em sala de aula em relação às questões étnico-raciais.

4.3.1. O TRABALHO ENQUANTO ESPAÇO

Como já foi mencionado, os participantes deste estudo, até chegarem à profissão de professor, tiveram outras atribuições no campo do trabalho. Quero salientar que, por vezes, algo que já foi dito é retomado, pois, como já se explicou, as dimensões não são lineares. Faço, então, uma retrospectiva das atividades profissionais exercidas por eles. Paulo: vendedor ambulante, *office boy*, cabo da aeronáutica e professor; Mauro: modelador de fundição, carteiro, professor; Eva: embaladora de frutas, enfermeira, auxiliar de escritório e professora; Natália: babá, empregada doméstica, auxiliar de produção, inspetora de alunos e professora. Através desse breve resumo, o que mais se ressalta é a diferença de trajetórias no universo do trabalho e a afluência de todos para uma mesma escolha profissional que — como já não bastasse a própria identidade étnica — sela suas vidas. Interessa-me encontrar dentro de suas falas os processos que os encaminharam à profissão de professor?

Dos participantes, apenas Natália, desde a infância, tinha a profissão como ideal; os outros, por sua vez, a ela chegaram por outros caminhos ou circunstâncias diversas.

Eva, por exemplo, diz que a assumiu por necessidade, ela nunca planejou ser professora, os acontecimentos em sua atividade de trabalho foram se sucedendo até a sua chegada à sala de aula. Após ter sido demitida da empresa privada e, por não mais conseguir trabalho semelhante, ela, mesmo com muito medo, buscou a profissão para a qual se formara. Entrou na carreira docente sem se dar por isso, de acordo com suas falas. Entretanto, mesmo sem planejar, a profissão

de professora causou-lhe bem-estar, pois ela diz que, se soubesse que a nova função lhe daria tanto prazer, teria estudado e começado antes, mesmo sabendo das dificuldades pelas quais o professor passa. Em sua fala, há sempre a comparação daquilo que ela vivenciou na empresa privada com a docência. Concluiu que dar aula é melhor que trabalhar na empresa privada, pois, na escola, tem-se mais liberdade de trabalho, tem-se a possibilidade de expressar aquilo que se pensa e se sente, ali há liberdade para se trabalhar, coisa que não ocorria na empresa. Em relação à liberdade de trabalho na escola, é bem verdade que ela tem suas restrições, uma vez que é necessário cumprir um programa e o trabalho com os seus pares; mas, mesmo assim, na escola, o professor tem mais chance de desenvolver seu potencial criativo, por exemplo, e, na indústria, isso não ocorre.

Para Paulo, a profissão de professor também chegou da forma que chegou para Eva. Quando o questiono sobre o fato de nele haver uma vocação anterior para docência, diz que:

Nunca tive [vontade de dar aula], tanto é que demorou, depois que eu me formei, em noventa e três... olha, demorou uns seis anos pra cair a ficha de que eu era professor. A minha cabeça estava no quartel, ainda. (Paulo)

Mauro fala que a profissão de professor foi o que lhe restou, que não fará discursos apaixonados pela profissão. Entretanto, em suas falas, percebe-se uma contradição, pois como ele não conseguiu entrar no curso de computação, algo que já foi colocado na dimensão do estudo, ele optou por fazer Letras, já que gostava muito de português. Percebo que há nele uma contradição de sentimentos no momento de falar sobre a profissão, tanto que abriu seu discurso dizendo não ser

de fato apaixonado por aquilo que faz e, logo em seguida, atenua sua fala, dizendo que, na verdade, o desencanto não com a profissão em si, mas com as condições que se apresentam no campo educacional:

“Trabalhei... eu trabalho... não é o fato de você não gostar, que eu não trabalho... eu acho que o não-gostar é que faz com que se trabalhe mais, você trabalha mais ainda... então quer dizer não, não é fato de não gostar...também não é tão... Não gostar, talvez o fato da decepção das coisas que acontecem, acho que é mais por aí, né... ”

Cabe a todos notar que de seu discurso se desvela uma grande postura ética. O não-gostar da profissão de professor, dito tão enfaticamente, traduz-se no fazer de Mauro em muito trabalho; por isso, entendo que existe uma contradição entre aquilo que ele diz e aquilo que ele faz, pois uma pessoa que não gosta do que realiza no campo profissional, sente que tem necessidade de trabalhar mais? O trabalhar mais demonstra o dissabor com a profissão, ou o contrário?

Durante a conversa, questiono-o a respeito da “decepção das coisas que acontecem”, Mauro explica que:

Então, quer dizer, você já no 3º ano, você já pôs... já entrou com a realidade mais ou menos escola, você já sabia o que era uma escola. Queira ou não queira, **quando eu cheguei no quarto ano, eu cheguei ainda com uma ilusão...** mais eu senti em oitenta e seis...oitenta e seis que eu comecei a trabalhar? **Eu me lembro assim que nos primeiros meses... eu já senti a barra, né ? Porque você sai com um sonho, pensando o que vai acontecer, que é aquela maravilha, e de repente você se depara... digamos, com aquela coisa, com aquele nível, com aquele salário, com a falta de perspectiva, com a falta de ânimo, com a falta de coragem dos outros colegas, né ?** Eu me lembro logo nos primeiros meses... uma vez eu estava deitado, no sofá em casa, e acordei umas seis e quinze, né ? eu já havia tomado banho, e estava cochilando lá. Quando eu olhei no relógio, eu tive uma reação negativa, minha irmã virou assim, “Mas você escolheu uma profissão, também, né?” Quer dizer, ela sentiu que eu já não estava... feliz naquilo que eu estava fazendo. **Acho que, eu digo, que essas coisas que não aconteceram, que você. Esperava tudo de bom, de... formidável pra você., dentro da sua profissão, da própria profissão, essas coisas me deram a decepção.** As decepções que ocorreram como o romantismo... ((risos))... a expectativa

dos românticos, a mesma coisa aconteceu, acontece, acho, comigo. Acontece comigo, acontece com um monte de gente. Não sei com você, se foi a mesma coisa." (Mauro)

Mauro toca em um assunto extremamente interessante, ou seja, o choque entre o ideal e o real. A universidade não prepara o futuro professor para aquilo que ele realmente encontrará na realidade, certamente a formação que se recebe, no ensino superior, em relação à prática docente é falha. Em decorrência disso, as decepções acontecem, mas elas não dizem respeito simplesmente à profissão em si, mas sim a um conjunto de fatos que se relacionam a ela; por conta disso, vejo, na fala desse participante, um posicionamento contraditório em relação à profissão de professor, que pode ser melhor explicitado, na fala abaixo, quando ele relata o trabalho da escola em que atuava:

"(...) se eu for para uma outra escola, acho que vou sentir a diferença... porque é exatamente isso **você passa dois, três anos com um mesmo grupo de aluno e trabalhando 8 horas/aula praticamente, quer dizer por semana, né... (...) então, você fica um bom pedaço do dia... então você conhece esse aluno até na respiração... até quando vai falar alguma coisa, no olhar, essas coisas você já sabe o que tá querendo te responder... o que o aluno... (...) quer dizer, eu caracterizo a escola a partir do meu trabalho, não vou caracterizar...quer dizer... a escola tá perdida, os aluno são mal-educados, não ... eu pra mim são extremamente educados ...fato ali de disputar uma bolsa de estudo, talvez amenize também um pouquinho essa relação do aluno com o professor, (...) Mas é um lugar bom para trabalhar, você trabalha com um grupo de professores, (...) que se mantinha assim, pelo menos...assim...nesses 3 anos de trabalho nessa escola, o grupo permaneceu coeso, então você conhecia seu colega, você não tinha surpresa: "Ah, quem vai chegar", aquele discurso diferente, então ...você fechava assim..com professor tal...com fulano, beltrano a sua maneira de trabalhar, (...) o fato de você conhecer o aluno, o grupo, de conhecer o colega, ter uma direção amena, não é aquela direção que te pega no pé, eu não vejo obrigado a ficar na aula...sempre... eu chego pra fazer meu trabalho e se preciso desço pra fazer alguma coisa ... **faço meu trabalho normalmente como se estivesse em casa, o fato de você se sentir em casa, deixa a escola um lugar melhor né... pra trabalhar****

O relato de Mauro sobre o que realizou nessa escola não demonstra ser ele alguém que não gosta daquilo que faz, pelo contrário. Em sua fala, há o comprometimento profissional e pessoal em relação ao trabalho, ao aluno, aos pares, à direção da escola. Vê-se que existe nela uma definição daquilo que seria, para ele, o ideal do trabalho de professor: um grupo coeso de profissionais, sem mudança constante do quadro docente, maior tempo com os alunos, liberdade para desenvolver o trabalho, uma direção amena, mas não omissa. Outro ponto que quero destacar nessa fala diz respeito ao fato de ele comparar o trabalho na escola com sua casa e isso só é conseguido pelo contato constante entre os agentes que nela atuam, além do trabalho coletivo, que pode ser instaurado se as condições forem favoráveis. Assim ao mostrar seu as relações estabelecidas dentro de seu ambiente de trabalho, Mauro também mostra as condições, se não idéias, mas favoráveis do funcionamento de uma escola.

Quanto a Natalícia, o desejo de ser professora sempre se fez presente. Sua paixão pela profissão pode ser percebida pelo tom emocionado com que relembra o dia anterior ao concurso prestado para o ingresso no magistério:

"(...) eu estava ansiosa, quando eu fui prestar esse concurso, que na noite em que eu fui prestar o concurso, eu sonhei com a minha sala de aula. Era um terceira série, eu vi todos os alunos sentados... ai, menina, fico emocionada...(voz embargada)

Porque eu queria entrar aqui, né. E eu sonhei. Vi todos os alunos sentados... ((riso))...eu falei, bom, aí no dia seguinte, eu falei pra minha mãe : **" ah, eu vou passar, já sonhei com a minha sala" então, e passei mesmo e ai...(voz embargada)...a minha grande realização foi quando eles me chamaram, né. Então, assim... (voz embargada)...**
Então, pra mim, foi minha grande realização. Então, eu paro e penso, assim, eu falo, **agradeço a Deus, todos os dias, não quero mais nada. Porque... eu consegui o que eu queria, entendeu.**

Todos os participantes, enfim, chegam à docência. Obviamente, os caminhos, anseios, desejos e aspirações em relação à profissão abraçada são vários e diversos, assim como os processos que neles se constituíram na formação de suas identidades profissionais. Mas há que se constatar que, ou por ter aptidão inata para a docência, ou por ter chegado a ela por caminhos outros, esses participantes tomaram em suas mãos a profissão de professoras e professores e realizam-na com ética e responsabilidade.

4.3.2. DOCÊNCIA: ESPAÇO DE ENCONTRO DE EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO

Das experiências que os participantes levaram de suas outras profissões para o trabalho docente, podemos colocar em evidência, primeiramente, as de Paulo. Ele ficou no quartel por 15 anos e quando iniciou a carreira de professor levou consigo a rigidez própria do serviço militar:

Então, meus primeiros alunos sofreram... (risos)... barbaridade. (risos). Era chicote mesmo. Até hoje, uma menina, ainda me lembro, acho que era minha primeira turma... (...) eu era estagiário... aí a diretora falou : "olha, você vai entra nessa sala, é uma sala terrível, só tem meninas... quarto ano, ela já está pra ir embora.."- (...) Aí, entrei lá, com as rédeas na mão já, né ? E olha, foi a minha... foi a minha... grande experiência, até hoje encontro alunas..."Olha o sargento!"

Claro que junto a isso, ou seja, a rigidez quartel, está uma estratégia dele para controlar a disciplina de uma classe denominada de "difícil", mas não se pode negar que as regras aprendidas naquele ambiente militar tiveram ressonância na sua prática inicial como professor.

Depois de exercer a função de modelador de fundição, Mauro foi para os Correios na função de carteiro. Nessa época ele já cursava universidade. Mauro, na época em que era carteiro, adorava contar histórias sobre os destinatários aos quais servia. No exercício de seu ofício, trocava conversas com alguns, travava conhecimento mais profundo com outros. Muitas dessas relações ultrapassaram, assim, os limites da profissão e se transformaram em amizade¹⁴. Esse traço de “contador de histórias” e de observador de fatos, ações e caracteres de personagens da vida real o influenciou na escolha de linha de seu mestrado (Estudos Literários, mais especificamente em teatro das Antilhas) e também está presente em sua atuação como professor. Como profissional, ele não se contenta em apenas conhecer e desenvolver o lado intelectual do aluno, mas tem também a preocupação de conhecer a história do educando e lhe passar sua experiência de vida de jovem trabalhador estudante e sonhador; experiência essa que quase nada se difere daquela vivenciada por grande parte dos alunos de escola pública. Possivelmente, essa característica de sua personalidade, não nasceu dentro da função de carteiro, mas ali ela também se desenvolveu e ele a levou para dentro de sua profissão.

E ainda explanando sobre aquilo que os participantes levaram do exercício de profissões para a docência, a percepção de Mauro acerca da discriminação racial tanto as que sofreu, como aquelas que percebeu, como por exemplo, o fato de perceber que na fundição onde trabalhou havia muitos negros — ele também levou isso para sala de aula, só que nesse caso, usando em sentido inverso, isto é, fazendo um discurso de valorização da origem étnica de seus alunos,

¹⁴ Essas informações não se encontram na conversa transcrita que tive com Mauro para essa pesquisa, mas estão na minha memória, pois éramos estudantes, viajávamos juntos todos os dias e, nas viagens, conheci muitas das histórias dessas pessoas.

principalmente, os mestiços, que, segundo ele, têm maior dificuldade em assumir-se negros. Nesses momentos, Mauro avalia que exagera em suas palavras, pois a indignação referente à discriminação racial sempre surge e, em seu ponto de vista, por vezes, o aluno até se assusta com suas colocações.

“(...) Mas a minha tendência é essa, né! É sempre buscar, pelo menos resgatar que negro... Olha, o que fala do negro agora, mas você tem aqui na frente um, né! Quero que você venha comigo, e se sinta valorizado como eu. E por outro lado, existe esse buscar aquele que está lá...na sala, às vezes, até escondido, né ? Porque se é mulatinho, moreninho ... você sabe que a tendência dele não é se assumir como negro, né ? Mas procurar dar esse orgulho, mas...ao mesmo tempo pinta uma certa revolta que eu não consigo, eu não consigo disfarçar no discurso. (...)” (Mauro)

Eva, por sua vez, em vários momentos de sua fala, faz uma comparação entre a empresa privada, em que trabalhou por anos e a escola. Tal comparação recai, principalmente, na questão que diz respeito à organização administrativa e na relação entre professores e direção.

Eva, com sua experiência na empresa privada, percebeu que, naquele local, poucas vezes, era concedido aos funcionários o direito de pensar, de opinar, de se colocar. Isso porque ali se dava freqüentemente um tipo de relação entre patrão, chefes e subalternos que não incentiva a liberdade de expressão, favorecendo — assim — o próprio estrangulamento da comunicação. Por exemplo, sendo mediador entre os dois extremos do eixo patrão-empregados, o chefe, quando solicitado, nem sempre apontava um caminho correto, ou permitia a seu comandado a busca de esclarecimento por outras vias. Hoje, atuando já como professora, quando vê os professores reclamando de algumas normas, regras impostas pela escola, ela pensa que eles reclamam porque não tiveram a experiência de trabalhar numa empresa

privada. Mesmo não falando explicitamente, percebe-se que ela considera melhor trabalhar na escola, que seria o inverso da empresa privada, pelo menos no que diz respeito à manifestação de opinião. Presente também em sua fala está a lembrança da época em que havia greve dos metalúrgicos. Nesse período, qualquer coisa que os funcionários dissessem fazia com que fossem demitidos, na escola isso não ocorre. A essa experiência vivida junto a uma empresa privada, Eva credita o forte rigor e exigência profissionais que mantém consigo mesma e com todos aqueles com quem divide um trabalho. Esse seu modo de se colocar diante de uma empreitada pode ser visto numa situação por ela relata. Segundo ela, na escola onde atua, quando alguém não segue as regras estabelecidas, mesmo que essa pessoa tenha cometido apenas um pequeno deslize, ela não aceita e faz as devidas cobranças a quem de direito.

Outro fato que se liga intimamente ao assunto acima descrito e que já foi mencionado, é que os membros mais novos, dentro da estrutura familiar desses participantes, foram protegidos pelos mais velhos, principalmente pelos pais, em relação à busca pelo primeiro trabalho. Os mais velhos agem para protegê-los dos sofrimentos pelos quais passariam, porque já sendo conhecedores da organização social em relação à discriminação étnico-racial, preferem que os filhos/irmãos mais novos demorem mais para empreender a entrada no mercado de trabalho. Todavia, os mais novos vendo todos os outros membros trabalharem, além da necessidade financeira da família, sentiram em si mesmos a exigência para isso.

Natalícia e Eva moraram na zona rural e ali trabalharam desde a infância. Natalícia chegou a trabalhar na lavoura. Eva, por ser muito pequena, ficava em casa para auxiliar a mãe. Depois da mudança para a cidade a necessidade de

trabalhar para ajudar no sustento da família se impôs a Natalícia e, quando vem para uma cidade maior, vai trabalhar na linha de produção de uma fábrica; enquanto que para Eva isso se deu de outra forma, ela decidiu empregar-se mesmo com as objeções da mãe, que não queria ver a filha mais nova trabalhar fora. Quando chegou o momento de ir para o mercado de trabalho, não se entregou a situações estigmatizadas, já reconhecidas por ela, mesmo que inconscientemente, procurando outro tipo de trabalho diferente dos das irmãs, já que todas elas foram trabalhar como domésticas.

“(…) **Eu falo que eu nunca fui assim,... dona-de-casa...** minhas irmãs trabalharam mais assim... em casa de família, tal. Eu trabalhei muito pouco... porque sempre fui muito magra e era nova, porque **quando cheguei em Monte Alto eu era assim uma menina** ...então eu **ficava em casa** né...**ai eu arranjei**...lá em Monte alto...lá tem muita fruta e tal...sabe **essas transportadoras de frutas** ...tinha uns barracões que embalavam as frutas...**ai eu arranjei um serviço lá** ...minha mãe não queria...imagina eu...menina...mas fui...

No que se refere a Paulo e a Mauro, as histórias de ambos, praticamente, se assemelham no momento de decisão de iniciar na vida como trabalhadores. A mãe do primeiro decide mudar de estado para poder oferecer ao filho mais novo as oportunidades que os mais velhos não tiveram e, quando estão na cidade, ela não quer que o filho trabalhe, ele deveria apenas estudar; todavia, vendo as dificuldades financeiras pelas quais a família passava, naquele momento, Paulo não se submete ao desejo da mãe e encontra um trabalho. Com o segundo ocorre o mesmo, ele já trabalhava fazendo as tarefas da casa, mas houve um momento em que ele sentiu também a necessidade de trabalhar fora e isso para ele ocorre aos dezessete anos.

(Comecei a trabalhar) Com dezessete anos... graças a Deus...**você já pensou se fosse a trabalhar com 12, 14...com 17 anos... Não porque minha mãe tenha mandado, porque eu senti a necessidade de... trabalhar nessa idade.** (Mauro)

(...) tinha uns barracões que embalavam as frutas... **aí eu arranjei um serviço lá... minha mãe não queria...** imagina eu... menina... **mas fui...(Eva)**

De tudo o que foi exposto, duas coisas merecem destaque: de um lado, o espírito afetivo-solidário presente nas relações desses participantes e de seus familiares, quer seja na presença ativa, protetora e norteadora desses, quer seja na atenta sensibilidade daqueles. De outro lado, a não-aceitação de empregos que, tradicionalmente, são reservados à parcela mais carente e profissionalmente menos preparada da população, vista, sobretudo, na experiência de Eva em relação ao trabalho doméstico. Sente-se envergonhada¹⁵ em dizer que não queria tornar-se empregada doméstica, isso é perceptível em sua fala, haja vista as interrupções feitas nesse momento e a mudança de tom, quando abordou esse assunto.

Essa não-aceitação em relação a trabalhos subalternos não ocorre somente com Eva, mesmo de modo mais atenuado e também vendo a trajetória desses participantes, isso ocorre com todos. Não houve por parte deles uma acomodação/aceitação diante daquilo que a sociedade lhes oferecia no que concerne a trabalho. Mesmo passando pela discriminação racial e social em suas atividades profissionais, eles a enfrentaram e conseguiram atingir o patamar universitário, tendo assim alcançado a profissão de professores que, apesar da desvalorização pela qual atravessa, tem maior prestígio social.

¹⁵ Outro ponto que se pode usar aqui para explicar o adjetivo “envergonhada” refere-se ao uso de um eufemismo, ao invés de usar a denominação da profissão das irmãs – empregadas domésticas – ela prefere usar – trabalhar em casas de família.

4.3.3. A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E SOCIAL NO ESPAÇO DO TRABALHO.

Os participantes desse estudo partiram em busca de seu espaço profissional e encontraram fortemente a discriminação em decorrência de sua origem étnico-racial. O trabalho, que já ocorria tanto para o morador da cidade como para aqueles da zona rural, fez-se necessário quando houve a mudança de espaço, para os segundos. Ter uma atividade necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento é a garantia de sobrevivência e, por serem pobres, tal necessidade fica mais latente. Porém, quando pensaram em chegar ao mercado de trabalho, encontraram dificuldades para obtenção de um serviço que não fosse braçal, enfrentando também a discriminação étnico-racial e a social nesse momento.

As mulheres, como já vimos, passaram pelos trabalhos domésticos; uma delas ainda conseguiu emprego como enfermeira industrial, depois de já ter trabalho em um hospital na cidade como uma espécie de "faz-tudo", pois ela não apenas cuidava dos enfermos como também fazia trabalhos de recepção, na farmácia etc. nesse local Eva diz não ter sentido a discriminação, pois de acordo com suas palavras, o hospital era gerenciado por Irmãs católicas. Depois desse trabalho, foi exercer o mesmo tipo de atividade em uma empresa. Ali, tal profissão podia ser realizada pelo negro, uma vez que ela encerra a característica de "cuidar de"; além disso, a participante executava o trabalho de enfermeira sozinha, ou seja, ela não tinha subordinados e relacionava-se apenas com os funcionários – principalmente os da linha de produção – da empresa.

"(...) por isso é que eu falo... **Porque no Hospital, não...** mas **tem realmente profissões em que a cor pesa.** (...) então **comecei a**

trabalhar no departamento. Médico, só atendia assim quando se machucavam na fábrica...metalúrgica, você sabe né, eles se queimavam, entrava estrepe no olho...então eu tirava...era um serviço que eu fazia sozinha..." (Eva)

Quando havia algum acidente, geralmente, os acidentados trabalhavam na produção da indústria e tais funcionários, em sua maioria, eram negros, ou seja, no departamento médico, Eva poderia atuar. A participante sente mesmo a discriminação "na pele" quando, nessa mesma empresa, no momento em que ela poderia ser transferida para o departamento pessoal, serviço o qual ela já prestava, mesmo atuando no departamento médico, ela foi preterida por outra funcionária não-negra:

"(...) Só que quando (teve)... a primeira oportunidade quando eles precisaram de uma funcionária, contratavam outra de fora. Então, aquilo era o fim... foi um balde de água fria! Aí foi que eu comecei a sentir... a discriminação aí mesmo." (Eva)

A discriminação advinda pelo fato dos participantes serem negros permeia a trajetória de todos eles. Todavia, quando eles ingressam no campo de trabalho em busca de uma atividade não-braçal, a discriminação é flagrante. Com Mauro não foi diferente:

"(...) naquela época (primeiro trabalho) eu me senti assim meio... aí... eu comecei a sentir o peso da pele, naquela época eu tinha feito o terceiro colegial, já era uma grande coisa naquela época, (...) eu sabia datilografia, tinha conhecimento de taquigrafia, de departamento pessoal, Ah...depois já tava no segundo colegial, eu já era, para o mercado de trabalho eu já tava diferenciado, (...) mas em relação aos meus colegas, eu já sabia fazer o que a época pedia...né, (...) eu já tinha o básico, ahnn...mas não consegui emprego assim numa boa no escritório (...)" (Mauro)

Mesmo sendo pessoa diferenciada para o mercado de trabalho, quer dizer, mesmo tendo cursos profissionalizantes, que a maioria das pessoas não tinha na época, a discriminação se fez presente para este participante. Quando entrou no mercado de trabalho, foi que Mauro percebeu a falta de chance do negro em ascender socialmente, teve a clara percepção de que o negro não tinha chances, nem oportunidade de demonstrar sua capacidade, a não ser que ela recaísse em trabalho braçal. Ao falar sobre esse momento, Mauro lembra-se de que foi fazer uma entrevista para trabalhar no escritório de advogados, mesmo tendo qualificação profissional, o contratante ofereceu-lhe como trabalho a limpeza do escritório, apesar de estar diferenciado em relação à profissão comparando-se com outros da época, o único trabalho que conseguiu foi o de modelador de fundição, numa metalúrgica. Assim, para os negros estavam reservadas vagas de menor prestígio social, é isso que se depreende da fala de Mauro.

“(...) naquela época a cor pesava muito, né então não consegui emprego nenhum, então fiquei ali dois anos e meio trabalhando na fábrica... de modelar, mas ali era um lugar que a negrada tava, tava presentona mesmo...” (Mauro)

Outro exemplo diz respeito a Paulo, que, apesar de não ter falado explicitamente, tinha consciência de que sua vida fora dos muros do quartel¹⁶ seria difícil, não apenas pela situação econômica, ou mesmo pelo fato de ainda não ter uma profissão definida, mas também por ser negro. Em outro momento, ele já havia mencionado que sentira a discriminação racial no momento em que fora para a cidade, portanto sabia que as suas chances de ascender socialmente eram muito pequenas, pois trazia em si as realidades de pobre e negro.

“Entrei, normalmente, pra servir, né... durante um ano, aquele ano obrigatório... aí, você opta em ficar, né... você pode ingressar por mais um não... e...ou dar baixa, ir embora e...seguir sua vida. E eu, na época, eu preferi ir embora. Então, assinei requerimento, tudo, aí...quando estava caminhando pra casa, falei...”Vou fazer o que em casa? Não conheço ninguém, não tenho uma profissão definida...” Aí voltei lá no Departamento Pessoal : **“Não quero ir embora não, dá meu requerimento...”** rasguei, aí assinei pra ficar...Aí no ano seguinte...no ano seguinte, eu fiz o curso pra cabo.” (Paulo)

O quartel significava, para ele, a proteção, significava estar distante, pelo menos um pouco, do sentimento cruciante causado pela discriminação. Assim, sentindo-se sem saída, no momento de ir embora, ele voltou e ficou ali.

Em relação à Natalícia no que se refere ao ingresso no mercado de trabalho, não houve referência em suas falas de que houvesse sentido e sofrido a discriminação em decorrência de sua etnia. Isso se explica porque, ao iniciar suas atividades de trabalho, ela já começou sendo babá e, depois que se mudou para São Carlos, foi trabalhar na linha de produção de uma empresa da cidade. Ambos os trabalhos podem ser desempenhados por negros.

Há que se reiterar que sentir discriminação, seja ela qual for, é algo muito dolorido; então, muitas vezes, o negro para camuflar a dor de não ser aceito, de ser posto à margem dos outros não-negros, não atribui o sentimento discriminatório dos outros para com ele à questão racial, mas à falta de oportunidade, às questões socioeconômicas. Isso ocorre não pelo fato de ele estar querendo negar sua origem étnico-racial, mas sim pelo fato angustiante de não ser reconhecido em toda sua potencialidade.

“(fala do advogado) “Olha desse jeito aí, né, ahnnn... dá pra te contratar só pra você vir limpar o escritório” ... Quer dizer, ele não me deixou, não teve uma chance pra você mostrar, eu sei fazer

¹⁶ Paulo fez o serviço militar numa base da Aeronáutica

isso, eu posso fazer isso, falei pra ele que eu não tinha experiência de escritório, **agora eu não sei se foi por falta de experiência ou ...** mas naquela época a cor pesava muito (...)" (Mauro)

"(...) enfim, moramos nessa cidade, até os vinte e dois anos, eu fiquei, vinte e um anos, trabalhando, ajudando minha família, **porque não tinha outro** [outro trabalho além do de ser doméstica], **outra coisa pra se fazer...Tanto que não tinha...muito pequena...**" (Natalícia)

Já na zona urbana, Natalícia atribui ao pequeno porte da cidade em que passou a habitar e a seu reduzido mercado o fato de não encontrar outro tipo de trabalho, além do de doméstica; já Mauro, mesmo reconhecendo que o advogado não queria contratá-lo e também percebendo que a cor de sua pele influenciava a sua não-contratação, considera a sua falta de experiência para o serviço.

Não apenas na empresa privada Eva sentiu o preconceito, também na escola pública, já como professora, a situação se lhe mostrou. No início de sua carreira como professora, cita o fato da discriminação que sofreu por parte das professoras mais velhas, por ser ela iniciante e ganhar o mesmo que elas, algo que as outras não julgavam justo.

Mas o acontecimento que mais lhe marcou foi quando se sentiu discriminada foi por ter deixado de recuperação final o filho de uma professora da escola. Na escola em que trabalhava na época havia alguns alunos, principalmente os filhos de professores, que eram privilegiados. Uma de suas colegas de trabalho não gostou do fato de que seu filho tivesse ficado para recuperação e isso causou um atrito entre elas. A professora começou a criticar o trabalho da Eva na sala dos professores, abertamente, e isso fez com que ocorresse um conflito entre as duas. Eva discutiu com a professora, que queria que ela devolvesse as provas do filho, Eva não as devolveu, mas os alunos já as haviam visto, a diretora precisou intervir na discussão. Para Eva, tirou nota insuficiente, ficou para recuperação, independente de

ser filho de fulano ou sicrano. Então para ela, que agia imparcialmente em relação aos alunos, trabalhar com aquele tipo pressão era difícil.

“(...) Então foi onde assim eu conversei com o diretor:- “Pô! Porque sou preta não posso dar uma nota vermelha pra um aluno?! Por que não sou daqui, eu tenho que dar... eu que tenho que dar a nota?!” não! ele é quem tem que tirar !! ele não tirou, eu vou dar nota de presente? Não! eu não posso fazer diferença e aí eu percebi... eu achei que... eu não senti na época, só depois que eu comecei a pensar, a analisar, eu senti que era muito mais além...(Eva)

Eva avalia que o fato se deu por ela não pertencer àquele espaço — cidade —, se bem que já fazia mais de dois anos que ela trabalhava naquela escola e também por ser negra, como ilustra sua fala. Por não querer discriminar, ou seja, por querer ter uma atitude igual para com todos os alunos, ela foi discriminada, enquanto profissional.

Ao depararem-se com a discriminação, o reconhecimento dessa atitude contra eles em decorrência de sua origem étnico-racial causa-lhes dor e indignação.

Ainda no tocante à discriminação, cumpre dizer que mesmo vivenciada no ambiente de trabalho, mesmo tendo de enfrentá-la, mesmo sendo ela algo que trouxe marcas tanto na vida pessoal como na profissional, os participantes dessa pesquisa sempre buscaram algo “melhor” em suas vidas, lutando para sair do estigma ao qual o negro continua preso. Arrolo abaixo algumas ações e tomadas de atitude levadas a cabo por eles na tentativa de reverter uma situação que a história ainda insiste em sacramentar na vida de muitos outros negros.

Depois de trabalhar como modelador de fundição e carteiro, Mauro entrou para a docência, primeiro na escola pública, depois na particular onde permaneceu por um período pequeno. Neste ínterim, viajou para o exterior para

fazer uma especialização, regressou, continuou trabalhando no magistério público, foi também exercer a profissão de professor na universidade particular e, atualmente, está apenas na escola pública.

Outro fato relevante, extraído de sua fala, abarca a discriminação étnico-racial e a social. Quando fala de sua primeira experiência como professor em escola particular, ele se refere a essa etapa como uma das piores de sua vida profissional. Em sua fala, então, há a sua percepção de quanto essa experiência lhe foi negativa, isto é, a época em que trabalhou em uma escola particular de ensino médio em São Carlos, cujos alunos eram pertencentes a uma camada social de alto poder aquisitivo. Fala de seu duplo sentimento de espanto: o primeiro foi em relação ao fato de saber que os alunos não terem ficado “chocados” por ele ser negro; o outro foi ditado pelo sentimento de insegurança¹⁷ despertado pela razão de esses alunos serem de classe social elevada.

“(...) Eu sei que eu sou uma pessoa insegura. E quando ela ataca, ela ataca... ataca, assim, atacada mesmo, né? Aí foi uma coisa meio chocante. **Eu me surpreendi, na minha reação diante dos alunos,** realmente. **Porque ali não era só uma questão... racial. Existia uma questão social, também”** (Mauro).

Assim sendo, dentro da realidade que se lhe apresentava, dar aula naquele estabelecimento de ensino constitui-se, para ele, um sofrimento. Mauro não agüentou a “pressão”, que vinha dele mesmo, trabalhou na escola por um mês e demitiu-se. Dessa maneira, a pressão oriunda de seu próprio interior veio, naquele momento, em decorrência de suas vivências sociais ou das vivências de uma sociedade discriminatória tanto em relação à questão racial, como à sócio-

econômica. Ali, ele não sentia o reconhecimento, necessário para qualquer pessoa sentir-se pessoa. Ali, ele não servia de modelo para os alunos e, para ele, o professor deve ser referência para o aluno, deve ser um espelho, um exemplo.

" (Ali, faltou-lhe) esse chão,...quer dizer, **eu tenho esse chão.. e sobre esse solo eu vou ser exemplo pra esse, ou vou servir de modelo pra aquela, né? Mas ali eu não era modelo pra nada.** Porque, digamos, **um era filho de doutor, o outro filho de engenheiro.**

Essa afirmação — ser modelo para o aluno — se justifica pela própria comparação feita por Mauro, quando diz que, para os alunos da rede pública, negros ou brancos, ele poderia ser um modelo. Neste caso, tanto os alunos como ele têm um "reconhecimento mútuo", ambos vêm da mesma estrutura socioeconômicas. Nesta escola, ele não era espelho para os alunos, na sua visão.

"(...) **Acho que o (escola X) me foi, assim, negativo,** nessa forma, nesse lado. Não tanto por ele, aluno, me receber, mas eu ficar chocado diante dessa falta de... de espelhamento, né? **De eu não ser espelho pra... um possível espelho pro aluno"** (Mauro).

A discriminação vivenciada ou observada em sua trajetória de vida foi aspecto dificultador na formação da identidade profissional de Mauro. Interessante que tal característica de dificuldade age de uma maneira positiva, quando ele já professor, busca resgatar o aluno negro, valorizando sua origem étnico-racial, mas também atua nele de forma negativa, pois não consegue se desvencilhar da marca de insegurança, vinda por conta da discriminação vivenciada, cede à pressão que ela lhe causa.

¹⁷ Tal insegurança não ocorreu apenas por ele ser negro mas, sobretudo, por ele ser classe social menos abastada e os alunos dali pertencerem a uma camada social diferente da sua, a questão social estava ali presente.

As experiências profissionais pelas quais passou Natalícia abarcam: o trabalho na zona rural, quando de sua infância; o trabalho de babá, quando se muda para cidade ainda menina; o trabalho de doméstica e, quando vem para cidade de São Carlos, o trabalho na linha de produção de duas grandes empresas da cidade, depois o trabalho em escolas particulares de educação infantil e, por último, o trabalho de professora na rede municipal de São Carlos.

Referenciando os pontos de suas falas para compreender o que ela trouxe dessas outras vivências profissionais para a docência, dois aspectos chamam a minha atenção: o primeiro deles atua com ponto facilitador da formação de sua identidade profissional, pois dos quatro participantes, ela foi a única que sempre sonhou em ser professora. Natalícia, em sua fala expõe suas aspirações em relação a isso, diferentemente dos outros entrevistados, ela sempre quis abraçar a profissão, pois via nos professores um modelo a ser seguido. Observa-se aqui um ponto de convergência com o pensamento de Mauro, pois para os dois o fato do professor ser um “modelo” para o aluno está patente. Evidente que esse traço referente à postura profissional são colocados em contextos diferentes, entretanto Mauro, como professor, quer ser um “modelo” para seus alunos e Natalícia, como aluna, deseja atingir esse “molde ideal” profissional. Para ela, os professores vestiam-se bem, tinham bons salários, em sua época de menina, eram mais valorizados, ser professor, então, constituía-se em um status, pessoal e profissional. Acredito que a situação econômica de sua família, que era pobre, fizesse com que ela se encantasse com a aparência externa do professor e também com aquilo que ele representava no âmbito social — reconhecimento, a valorização da profissão e do profissional.

Mesmo tendo exercido outros trabalhos, parece-me evidente que essa concepção que Natalícia tem do ser professor, desde menina, tem a ver tanto com sua escolha profissional como com aquilo que ela pratica como professora. A maioria das casas onde trabalhou como doméstica era de professoras, isso fazia com que seu sonho em seguir a carreira não se destruísse. Algumas patroas incentivaram-na a continuar os estudos, mas ela, mesmo sendo apoiada, trazia em si o trauma da discriminação sofrida na escola e isso lhe calou de maneira tão contundente que, naquele momento, ela pensava que não iria conseguir acompanhar os estudos, julgava-se incapaz para os estudos visto que já não era tão jovem como antes. De qualquer maneira, sua aspiração profissional, mais o incentivo de algumas patroas fizeram com que existisse um reforço de seu desejo em “tornar-se professora”, por isso, entendo que esses pontos são facilitadores da formação de sua identidade profissional.

Natalícia não fica incólume à discriminação e ao preconceito em ambiente de trabalho. Explana sobre os preconceitos sentidos por ela desde que iniciou suas atividades profissionais como professora em escolas de educação infantil. Na primeira escola onde trabalhou, ela não sentiu preconceito por parte da proprietária, mas sentiu isso em relação às professoras, que não a discriminaram de modo ostensivo. Interessante sua colocação quando nos diz que, por vezes, a discriminação não acontece de modo direto, ela é sutil, parece imperceptível aos olhos dos outros, mas quem é negro, quem já passou por discriminação a reconhece e a identifica. Na segunda escola em que trabalhou sentiu discriminação por parte das próprias donas da escola. Sentiu-se tão discriminada que não permaneceu muito nesse trabalho.

Julgo pertinente também reiterar sobre como reconhecer a discriminação étnico-racial é algo doloroso. Há fatos que se consegue vislumbrar com clareza, como por exemplo, quando havia festas nessa escola, todas as professoras brancas eram chamadas e, depois, Natalícia era convidada a ir. Ela não podia misturar-se aos outros não-negros e, termina seu relato sobre o preconceito sofrido nessa escola com a frase: *"É difícil de falar, tudo o que eu vi"*, mostrando o quanto é aflitivo e marcante sentir a discriminação. Mas, sem dúvida, a experiência que mais a marcou em relação à discriminação racial e social ocorreu numa escola particular de educação básica, cujo público pertence à classe média alta da cidade.

"Nossa, no Castro Alves¹⁸, eu senti [*a discriminação*] na pele mesmo, não só... ah... de alguns colegas, mas dos pais, nossa, tinha pai que não me aceitava de jeito nenhum". (Natalícia).

"Então, no Castro Alves, foi até, assim, uma surpresa pra mim, me arrependo até hoje, de ter aceitado... porque aquilo foi muito negativo pra mim, sabe. Me fez muito mal o período que eu trabalhei lá" (Natalícia).

Antes mesmo de descrever sua experiência nessa escola particular, ela já coloca o quanto aquilo lhe foi negativo, o quanto aquilo lhe fez mal, tanto como pessoa, como profissional. Natalícia foi trabalhar nessa escola por indicação de uma professora com quem trabalhava na rede municipal. Ao receber a proposta, ela titubeou em aceitar, pois lembrara de sua experiência nas escolas de educação infantil, entretanto por consideração àquela que a indicara, aceitou o convite. Cumpre aqui salientar que o trabalho profissional de Natalícia já se encontrava reconhecido, pois alguém que não tem competência profissional não seria indicado

¹⁸ Nome fictício da escola

para trabalhar em uma escola particular, uma vez que o nome da pessoa que promoveu a indicação estaria em jogo.

As dificuldades em trabalhar nessa escola começaram com a reunião para sua apresentação aos pais. Lembrando-se dos fatos, ela percebe que o dia de sua apresentação aos pais foi algo que trouxe “problemas” tanto para ela quanto para a direção. Isso lhe fica claro, pois teve de ficar em uma sala, denominada sala de estudos e a diretora e o coordenador foram conversar com os pais antes de ela entrar. O que é interessante, na fala, é que Natália percebe que a diretora não quer que os pais a vejam, antes de ela lhes ter preparado o espírito para apresentação da professora negra, tanto que, no final de seu relato, ela mesma se questiona se havia necessidade de ter ficado na salinha escondida.

Ela, aparentemente, me tratava muito bem... mas, embutido nela, também havia o racismo. Porque veja, ela falou assim... “você fica naquela sala, e os pais, **eu vou levar os pais pra sala de aula, pra nós fazermos a reunião, mas por enquanto, eu não quero que você apareça,** primeiro eu vou conversar com eles...” **quer dizer, ela foi preparar os pais, não é...**

Quando é chamada para a reunião, Natália lança mão de uma estratégia para vencer o preconceito dos pais, algo que ainda não estava explícito, mas diante da atitude da diretora de colocá-la na sala de estudos, Natália previne-se. A estratégia usada por ela foi a de se impor, de ser fazer reconhecida e, se os pais não a aceitassem em decorrência de sua etnia, a colocação de sua formação acadêmica, além de seus trabalhos premiados e de sua formação continuada, teve a intenção de mostrar a eles que ela, por ser negra, não era inferior a nenhum outro professor da escola.

“Então, eu cheguei assim, **eu já tinha preparado meu espírito...** eu já **cheguei e impus mesmo, eu falei bem alto...**”**Meu nome é Natalícia,** começo a trabalhar aqui amanhã...ah...**sou uma professora,** a minha formação é em Historia, me formei pela ASSER, mas eu **gosto sempre de estar me atualizando, já fiz vários cursos de atualização, já participei de vários congressos e ...-** comecei a falar, sabe - **“desenvolvi um trabalho de alfabetização, esse trabalho foi até premiado, (...)** Mas eu arrasei, assim, fui falando, parece que baixou um santo. Na hora que eu terminei de falar, bateram palma, o diretor geral começou a aplaudir. Falei... ‘gente, me aceitaram, né.’ Mas, assim, em termos, né.

Interessante é ver que ela inicia sua fala com os pais dizendo seu nome, ou seja, a afirmação de sua pessoa, de seu eu, naquele momento, sentindo que poderia não ser reconhecida como pessoa e profissional, ela coloca-se frente a todos de maneira contumaz.

Em sua fala, no momento de sua apresentação, Natalícia diz que trabalhar com as crianças da periferia da cidade e que ela não vê diferença entre aquelas crianças e as de classe média alta. Possivelmente, ao comparar e deixar no mesmo patamar ricos e pobres, ela tenha mexido com o orgulho e vaidade deles, que não aceitavam que suas crianças fossem comparadas e vistas da mesma maneira que aquelas. Natalícia diz que:

Um dia, olha o que o Carlos Messa¹⁹ chegou a falar pra Luísa... **será que eu não estava levando muita influencia negativa da Cidade Aracy²⁰, pros meninos de lá?... então, isso pra mim foi a gota d’água, sabe...** foi a gota d’água. **Aí, nesse dia, que eu queria ir embora.**

O seu sentimento igualitário em relação aos seus alunos estava anunciado e isso é uma característica importante de sua identidade profissional, pois ela não considera o fator superioridade-inferioridade das crianças em decorrência de seu poder aquisitivo.

¹⁹ Nome fictício

“(...) trabalho com as crianças na periferia, mas **não vejo nenhuma diferença das crianças daqui, a única coisa que difere uma criança da outra, é que aqui elas têm poder aquisitivo, melhor, e as de lá, não. Mas pra mim, as crianças são iguais**, da mesma forma que eu trato as crianças de lá, vou tratar as daqui” (Natalícia)

Todavia o fato de os pais terem-na aceitado no primeiro contato a partir das estratégias usadas tanto pela direção como por Natalícia não fizeram com que ela deixasse de sentir a forte discriminação na sua atuação como professora. Apesar de ser flagrante em nossa sociedade, o preconceito, não é assumido por aquele que discrimina, que lança mão de outro aspecto presente na pessoa discriminada para mostrar a inferioridade dela. Assim, para inferiorizar Natalícia e fazer com que ela saísse do lugar onde, na visão do pai, um negro não poderia assumir, ele buscou falhas na competência profissional da participante:

(...) então, pro professor e pra criança, naquele momento, **se você dita carro, não importa se a criança vai usar dois rr ou um. Ela tá construindo a base alfabética, o que importa é a relação som, grafia e ele não entendia... ele queria bater de frente comigo**, né, ele não é...ele não tem formação, né, pra entender esse caminho da alfabetização, né. **Então, ele questionava muito isso, que a filha dele trocava um r por dois rr, que eu esqueci de corrigir, que a filha dele tava trocando o p por b, e que a filha... nossa, mas esse homem me infernizava. Todos os dias**, ele chegava, falava assim... **“eu quero falar com a professora”**...então, eu tinha que deixar a sala, subir, tinha uma sala específica lá, que é só pra receber os pais, né, assim, horário extra. **E aquilo foi me cansando. E aí ele começou a fazer a cabeça de outros pais.** (...) uma coisa que começou me cansar, porque **eu vi que ele tava me levando pelo lado da discriminação.** (Natalícia)

A correção das atividades das crianças era feita de modo uniforme, por conta do material didático da escola, entretanto, o pai não aceitava a correção de Natalícia, não reconhecia seu conhecimento, não a reconhecia como profissional, pois questionava os processos de ensino os quais ele não conhecia, nem entendia e não os aceitava. O que tinha de valer era a sua opinião sobre o aprendizado da filha

²⁰ A Cidade Aracy é um bairro periférico da cidade de São Carlos, cuja população é de baixo poder aquisitivo.

e não o da professora, ele não deu um tempo nem para filha, que deveria ser perfeita naquele estágio de aprendizagem, nem para a professora, queria que as coisas acontecessem rapidamente. Assim, esse pai foi estabelecendo relações com os outros para que esses também se colocassem contra o trabalho de Natalícia.

Aqui, ela discorre sobre outro fato que merece destaque — a sua relação com um pai negro nessa mesma escola.

Veja você, como de repente, é negro e não aceita e discrimina o negro. Ele, que os filhos, que eu considero negro, e que as outras crianças também consideravam negros, por isso não aceitaram de manhã.

Num primeiro momento, houve uma identificação entre ele e a professora negra, pois percebendo que os filhos, por serem negros, estavam isolados no período da manhã, e vendo que a professora do outro período era negra, quis que seus filhos mudassem de período. Tendo uma professora negra haveria uma identificação entre as crianças. Assim, elas deixariam de sofrer discriminação por parte dos outros alunos e também se sentiriam mais iguais, neste momento não houve por parte desse pai uma discriminação em relação à Natalícia. E foi realmente o que houve, as crianças se desenvolveram, criaram laços com as outras crianças da classe, enfim se socializaram. Mas isso não foi suficiente para o pai que exigia muito do filho no que concernisse aos estudos e não admitia que ele tirasse menos de dez, uma vez que tinha aula particular para complementar os estudos da escola. Realizadas as avaliações e como a criança não tirou dez, ele começou a questionar o trabalho da professora:

“(...) Então, assim, era uma pressão, mas uma pressão... aí chegou num ponto que esse pai teve a coragem de chegar e falar assim pra mim... será que eu tinha capacidade pra alfabetizar mesmo o filho dele... ele começou a me cobrar tanto... ele chegou a falar assim pra mim: ‘eu e outros pais estamos achando que as crianças não estão aprendendo, elas estão regredindo...’ ele não aceitava que fosse um oito no boletim. A maioria deles, não aceitavam. De acordo com minha correção, não acho que a criança mereceu dez, não ia dar dez, mesmo (...)”

Percebe-se que a criança não fazia discriminação em relação à professora, mas sim os pais, que a encaravam de modo inferior. Este pai, por exemplo, aceitava a professora negra no momento em que a sua etnia poderia fazer com que o seu filho fosse aceito pelos amigos não-negros, entretanto no momento em que ela corrigia o menino e não lhe dava a nota que o pai queria, era considerada incapaz, era inferiorizada. Tanto que, não é que as crianças da sala não estivessem se alfabetizando, é que elas não tiravam dez, por isso a fala do pai sobre a regressão dos alunos em relação ao aprendizado.

Outro ponto que merece ser destacado se refere ao choque entre valores sociais e pessoais daqueles pais e os de Natalícia

“(...) Pra eles tinha que ser dez, eles estimulavam no filho aquela competição, então era uma competição muito grande... ah... um dia, foi até engraçado, eu pedia assim,... o que você gostaria de ser quando crescer, né... você via assim, a maioria era aquela competição... queria ser... ter muito dinheiro, queria ter carro não sei o que, queria ter carro importado, e cada um queria ter mais que o outro, e aquilo foi me fazendo mal”.

Diante do quadro que se lhe apresentava dentro de seu local de trabalho, a professora concluiu que os valores que os pais de seus alunos passavam a seus filhos eram diferentes dos valores que ela — Natalícia — havia recebido de seus próprios pais. Via, pois, que entre as crianças prevalecia o individualismo e a

competição, tudo aquilo que a sociedade capitalista, através da contundente e nefasta performance paterna, naquela situação, lhes impunha.

“Eu falei, gente, o que esses pais estão fazendo na cabeça desses filhos? Eu acho que é uma competição tão acirrada que eles colocam na cabeça das crianças, que chega a ser assim... fica difícil pro professor, trabalhar até solidariedade, sabe, trabalhar esses conceitos, de humanidade mesmo, sabe”.

Encontra-se aqui um denominador comum entre a experiência de Mauro e a de Natália. Obviamente que, em contextos diferentes, mas com algo similar: a não-identificação entre classes sociais, isto é, o choque entre uma e outra, a formação de suas identidades profissionais passa pelo viés do preconceito e do embate silencioso presente na relação das classes sociais brasileiras. Em outras palavras, além da pressão vinda pela cor da pele e com ela o não-reconhecimento, há também o choque de valores entre o que ela como professora considera importante e o que os pais tomavam como primordial. Por isso seu espanto, seu sentimento de não se conformar com aquilo. São os bens materiais sobrepujando sentimentos como solidariedade e igualdade. Natália, então, cria, na sala de aula, estratégias para contornar a visão das crianças em relação a isso:

“Então, eu comecei a falar pra eles, dos meus alunos daqui, da escola municipal, que ficava na periferia, eu comecei a contar a história dos alunos da lá. Eles começaram... porque, tem como mudar, né, quando é criança, você consegue mudar, depois de adulto, você não muda, né. Então, eles começaram a criar esse conceito de solidariedade, de ajuda, eles começaram a mandar coisas... tipo assim, quando eles não queriam mais aquilo... ”ah, professora você quer levar pro seus alunos de lá...” sabe, as crianças começaram... então eu percebi que eu comecei a formar esses conceitos de solidariedade, de ajuda, de compreensão, de cooperação entre eles. Então, um já queria ajudar o outro. Começou a perder um pouco essa coisa da competição”.

Ela percebe a problemática, mas não pára diante dela, cria meios para resolver aquilo que se colocou como problema, na sua percepção. Sua identidade de professora, firme e bem formada, não se desgasta diante de um problema, ela poderia, simplesmente, seguir a linha da escola onde trabalhava, mas não é isso que faz neste caso. Para ampliar a visão de mundo dos educandos, ela faz com eles uma comparação, na verdade, mostra-lhes que há outro mundo diferente do que vivem, que há outras pessoas, que são diferentes em relação ao poder aquisitivo, mas não são inferiores a eles por isso. Como professora-educadora, ela busca passar para seus alunos outros valores, tentando substituir a cultura do ter pela cultura do ser, pois acreditava que seria esse o único meio capaz de valorar a pessoa humana.

Natalícia não resiste à pressão dos pais e pede demissão da escola. Ela mesma avalia os motivos disso:

“E eu era discriminada por esses dois motivos [a discriminação racial e a social] Eu ia concluir com isso (...) porque, das professoras, a única que não tinha carro, era eu. Eu chegava de ônibus, eu ficava no ponto de ônibus. Eles me viam no ponto de ônibus, carregando sacola e tal... então, aquilo... imagina, uma professora que vem lá do CAIC... e na hora que eles passavam...porque eles pegam os filhos à tarde, eu sentia assim, que eles passavam por mim, com aquele olhar, assim, como quem diz... ‘imagina, né, como, essa professora dando aula pro meu filho...’ (...) Mas, a pressão, aquilo foi... acho que eles... a intenção deles mesmo era me pressionar de tal forma pra eu pedir a demissão”.

Eva e Paulo não tiveram experiência profissional como professores em escolas particulares, isso ocorreu com Natalícia e Mauro, tanto um como outro não agüentaram a pressão, entendida aqui como discriminação, recebida e se demitiram desse trabalho. Mauro, como já mencionado, sentiu a pressão vinda de seu próprio interior. Natalícia, ao contrário, a sentiu por vias externas: os pais não a aceitaram.

Essas experiências profissionais, nesses participantes, certamente atuam como dificultadores na formação da identidade de professores, todavia há de se considerar que eles fazem com que isso se reverta de uma maneira positiva para seus alunos negros e não-negros, pois eles, em sala de aula, trabalham para quebra dos estereótipos racistas.

4.3.4. QUEM SÃO ESSES PROFESSORES E O QUE FAZEM?

Não se constitui tarefa simples buscar nas falas dos participantes quem são eles enquanto negros e professores, porque nesse trabalho existe um recorte da trajetória de suas experiências de vida e, por conta disso, tal desvelamento não é pleno. Todavia, na dimensão aqui emergida sempre a partir das falas dos partícipes, apresento suas significações para o trabalho de professor. Dentro das conversas entre mim e eles, esta foi a questão colocada para todos: para você, o que é ser professor? Além da resposta dada por cada um deles, também expuseram, sem que eu propusesse, aquilo que fazem, dentro da sala de aula, em relação aos assuntos referentes à questão étnico-racial. Apesar de nas escolas onde trabalham, nas reuniões de trabalho das quais participam, pelo menos para três deles, nunca haver sido tratado a educação das relações étnico-raciais, vê-se que eles abordam sistematicamente o tema. Tal característica, percebida em suas falas, advém de suas experiências e vivências em relação à discriminação ou sofrida por eles ou naquelas compreendidas na dinâmica social, uma vez que vivem em uma sociedade onde a efetiva democracia racial inexistente.

Assim, a percepção primeira que se deixa mostrar das significações de suas falas diz respeito ao fato deles todos buscarem, em seu fazer-docente, a integração e a valorização do aluno negro. Para os professores negros desse estudo, o fortalecimento da auto-estima desse aluno, para que ele não incuta, de maneira absoluta, em sua identidade os estereótipos discriminatórios presentes na ideologia da sociedade em que se criam e educam.

Desse modo, esses professores negros criam estratégias para que a discussão das relações étnico-raciais venha à baía. Eva, por exemplo, com os alunos do ensino médio, quando da aula sobre o autor brasileiro Lima Barreto, percebe que, somente o fato de ela ter explicado o escritor, autor negro do início do séc. XX, e ter falado sobre a importância da obra dele autor dentro da literatura brasileira, faz com que o aluno negro, dentro da classe, sintam-se “mais igual”. Muito interessante a sua percepção de que os alunos negros têm uma mudança depois que se discute a problemática do preconceito. Pelas suas palavras, observa que os alunos negros “acordam”, ou seja, sentem a valorização de sua origem étnica e racial. Tal igualdade é dada após de ele ver valorizada a etnia de que é oriundo.

Com os alunos menores, Eva usa outra estratégia:

Discutimos todos esses tipos de preconceito, tal: preconceito social. Aí depois... aí, nós falamos do preconceito racial, então a classe ficou assim, sabe... então nós começamos a falar sobre preconceito, a relacionamento, em relação ao índio, ao japonês, em relação a todas as raças, em todas as cores. Eu falei – “Isso aqui não é nada, é a essência da pessoa é que é importante.” (...) e rendeu...além da escola porque no dia seguinte eles chegavam na escola e falavam : “ professora, conversei com meu pai sobre isso.” – “ Professora, vi tal coisa assim na TV.” Tratou mal a pessoa só porque ele era negro, ou só porque não tinha dinheiro, então ficou uma coisa assim, sabe? aí eu senti que (...)vai também da gente colocar, né. Porque, infelizmente, nós vivemos num país racista, né... infelizmente a gente vive...e as pessoas têm aquele preconceito velado...eu preferia que eles falasse abertamente... eu acho melhor.

Começa a descrever uma atividade feita por ela, tendo como base, o texto do livro didático usado na escola. Importante ressaltar que a atividade ultrapassou os limites da sala de aula, chegando até a casa dos alunos, ou seja, em seus lares, as crianças negras e não-negras conversaram com os pais sobre o tema, passaram a identificar atos discriminatórios. Depois, o colóquio familiar, assim como tudo o que dele resultou eram expostos e comentados em classe. Essa prática desenvolvida pela professora e vivenciada pelo grupo de alunos fez com que nele se criasse juízos de valor a respeito do preconceito racial, ou pelo menos tiveram a oportunidade de estudar o tema sob um outro enfoque, observando sua própria realidade, fazendo analogias e tirando conclusões a respeito do que estudaram e o que vivenciavam. Através dessa atividade, pode-se quebrar com uma ideologia racista arraigadas nas pessoas.

Eva percebe que seus alunos da sexta série não manifestam preconceito em relação ao negro e isso talvez tenha vindo por conta das atividades que ela desenvolveu com eles, tanto que diz: "*vai da gente colocar*", estudar, trabalhar sobre a questão, já que vivemos num país racista, onde há uma pseudo-democracia racial.

Então, quem são os professores negros? São profissionais que não conseguem ficar alheios frente a qualquer tipo de atitude discriminatória. Eva, por exemplo, relata que certa feita, uma das funcionárias da escola foi até a sua sala a fim de buscar um aluno forte para que ele ajudasse a transportar um objeto pesado. Ao chegar à sala, ela imediatamente olhou para o aluno negro e forte que havia ali, dizendo que ela precisava de dois "braços fortes"; Eva, por sua vez, pediu para que o aluno branco e também forte de sua sala fosse auxiliar a funcionária. Diante do

episódio diz que se ela deixasse apenas sair o aluno negro porque tinha porte físico adequado à situação, o outro aluno nas mesmas condições físicas e branco, poderia sentir-se discriminado. Assim, em seu trabalho docente, Eva procura eliminar qualquer tipo de discriminação.

Os professores negros mostram o seu envolvimento com as questões da educação étnico-racial²¹. E eles mostram isso ao relatarem suas atividades em sala de aula em relação à questão. Assim, esses professores negros quando dizem quem são, ou seja, no momento que começam a falar de sua identidade profissional, embora sejam profissionais muito competentes na área de estudo em que atuam, fazem-na exemplificando com aquilo que fazem com os alunos negros e com a discussão da educação étnico-racial. Vão desvelando sua identidade profissional a partir do relato de suas experiências na escola, quer sejam elas com alunos, quer sejam com os pares.

Exponho, então, a experiência de Natalícia. Essa professora realizou um trabalho em sua escola que mereceu uma publicação, gerada a partir de um curso denominado “Gerando Cidadania”. Nele havia vários temas para serem escolhidos pelos professores, dentre os quais: etnia e diversidade, violência, sexualidade, drogas, família e inclusão social. Natalícia optou pelo primeiro. O envolvimento dela com o desenvolvimento das atividades do curso, bem como o planejamento delas, foi imenso, pois percebi, em sua fala, um prazer enorme ao relatá-las.

O envolvimento de Natalícia com o projeto é flagrante não apenas em seu relato, mas na maneira entusiasmada com que ela o fez. O interessante também é que seu trabalho não ficou restrito a uma atividade para cumprir uma tarefa do

²¹ Expressão consagrada pelo Parecer CNE/CP 003/2004

curso, ela extrapolou o que lhe foi solicitado, encontrou um livro paradidático, trabalhou com ele:

E eu comecei a desenvolver mesmo, os conceitos, de personalidade, identidade, cooperação, respeito mútuo, a não-discriminação dentro da sala de aula. E peguei um **livrinho** tão simples, que tem aqui na biblioteca, que chama **Mariposa Borboleta**, que conta a história de uma borboleta que era bastante colorida. **Era bem colorida, linda, maravilhosa. Mas ela só se via de uma cor, ela só via negra.** Em todo lugar que ela ia, ela só se considerava negra, e ela achava que todo mundo ria dela, por ela ser negra.

e, principalmente, fez-lhe uma análise crítica, vendo que uma história cuja finalidade, a partir de suas metáfora, era discutir a aceitação do indivíduo da maneira como ele é, trazia em seu bojo um leque discriminatório, pois a personagem, via-se negra e não aceitava isso. Talvez esse fato passasse despercebido por um professor não-negro, mas Natalícia pode enxergá-lo e discutiu isso com seus alunos: Por que a borboleta não poderia ser feliz sendo negra?

“Eu achei que dentro daquele livro “Mariposa Borboleta”, estava embutido, dentro do próprio texto, estava embutido um preconceito, dentro da própria história. Porque não valorizar a borboleta, porque não escrever um texto valorizando aquela cor que ela achava que tinha? (...) Então, eu achei que ali havia uma discriminação, por que que ela se achava feia por ser negra? então, eu disse pras crianças: “vamos escrever esse texto de outra forma, vamos mudar, então, esse texto...”

Houve a mudança do ponto de vista temático da história: a borboleta mariposa era feliz sendo negra. Da história do paradidático, trouxe para sala de aula a história da África, o mapa da África, a história da chegada dos negros africanos em nosso país, a maneira como eram tratados, a importância deles na construção do Brasil. Vê-se que tal posicionamento frente à questão da escravidão é extremamente

diferente daquela contada por Mauro no período de sua escola básica, pois quando chegava a época do treze de maio, ele sentia-se mal diante da história do negro contada e vista pela visão do branco.

Os professores negros deste estudo permitem que os alunos sejam sujeitos da aprendizagem.

“As crianças entraram no clima e respondiam, sabe, foi muito bom, foi uma discussão muito boa”

“E eles estavam bastante afiados, porque foi uma coisa que interessou pras crianças, assim, porque eu puxei bem a valorização... que tal, agora, vocês deram uma aula pros pais de vocês, eu vou ficar num cantinho, vou convidá-los e vocês vão dar uma aula pros pais. E fizemos isso”.

Ao empreender esse trabalho com os alunos, Natalícia permite que eles sejam agentes do próprio conhecimento, pois emitem opinião, escrevem e rescrevem texto, dão aula para os pais²² sobre aquilo que aprenderam e construíram. E o mais importante de todo o trabalho realizado por Natalícia é que ele pode, possivelmente, fazer com que se criasse a auto-estima positiva no que se refere à criança negra e a possível quebra de estereótipos preconceituosos que poderiam existir nas crianças não-negras.

Ainda no que diz respeito às relações étnico-raciais, mas agora enfocando os professores, Eva observa que seus pares, atores nesse domínio ideológico, trazem, em seu discurso, uma forte carga de preconceito; por exemplo, quando querem referir-se a um aluno negro, chamando-o de “moreninho”. Diante disso, ela não consegue mais se calar, coloca sua indignação diante de tal atitude,

²² No término da atividade do projeto “Gerando cidadania”, Natalícia convidou os pais de seus alunos para o evento de encerramento. Nesse dia, as crianças deram a aula, contaram sobre o trabalho realizado e expuseram tudo o que construíram nesse percurso. Depois disso, houve uma conversa em que todos participaram – professora – alunos e pais – e as questões sobre discriminação e preconceito foram surgindo e foram sendo discutidas entre todos.

que pode parecer pequena, mas na realidade é uma forma de negar a origem étnica e racial do aluno negro.

(...)eu vejo nos professores, colegas nossos, brancos..." aquele moreninho que senta lá no canto..." e você vai ver que é preto, retinto, sabe?! "Aquele moreninho". Eu falo – " Gente! O menino é negro! Ele é negro, custa você falar que o menino é negro, por que tem vergonha de fala que o menino é negro? Então não tá vendo que tem negro ali na sala junto?"

Pela conversa que tivemos para essa pesquisa, pelo contato que tenho com ela na dinâmica escolar, percebo que tal atitude frente aos dizeres dos pares em relação ao aluno negro, deu-se mais recentemente, Eva foi construindo através de suas vivências fora da escola, mas principalmente no decurso da profissão, força para não mais aceitar de maneira cômoda o discurso e atitudes discriminatórias, que por muitas vezes, aparecem de forma tácita. Mauro tem a mesma atitude, em contato com seus colegas – professores não-negros – quando o assunto recai sobre as questões étnico-raciais e, dentro dele, há colocações preconceituosas, ele também não se cala. São vários os relatos de Mauro sobre isso, aqui seleciono um deles. Um professor branco, que trabalhava nas mesmas turmas que Mauro, chega à sala dos professores e diz que chamou a atenção de um aluno negro dizendo: *"Olha, principalmente você que é negro, você não pode fazer isso"*. Diante disso, Mauro diz que:

"Aí eu vi o que a sociedade espera do negro, que ele seja bom. (...) Intervim na situação, né? eu peguei e falei assim :" porque ele é negro, eu não acho que ele tem que ser bom, porque ele é negro. Ele tem que ser bom porque é melhor ser bom, do que ruim." **Mas independente da cor, independe da etnia dele. E falei:"** Você tá incutindo isso na cabeça do rapaz, né ?" Quer dizer, ele não tem o direito de ser ruim como os outros não-negros tem o direito. Dele, você tá tirando esse direito dele...o direito do deslize, do erro, digamos. **E acho que pra**

mim, principalmente, a infância foi marcada com isso também, né?
Você precisa ser...um negro diferente, como éramos tidos”

Em todos participantes, apesar de serem pessoas com experiências diferentes desde a infância, existe um cerne comum que diz respeito à formação de suas identidades racial e profissional. Em todas as dimensões nota-se que a construção dessa identidade vai sendo percebida. A cada fala, os participantes deixam mostrar aquilo que entendem acerca do preconceito racial, pois, como já se viu, nenhum deles ficou isento de passar pelo constrangimento da discriminação racial, quer seja nas relações sociais mais amplas, quer seja em situações particulares.

Para os professores negros, em relação à profissão docente, a construção deles enquanto profissionais vai sendo montada gradualmente. Tal fato pode ser percebido nas falas de Eva quando ela, no início de carreira, diz que não sabia nada em relação a ser professora. Essa fala demonstra sua inexperiência relacionada à nova profissão.

“ (...) **porque eu não sabia nada, não sabia nada**...e aí foi onde **eu fui, aos poucos**, eu tinha assim uma turma até então, né, eu tinha uma 5ª série, à tarde, e os quatro 1º série do ensino médio de manhã (...)”

Depois, em outro momento, quando coloca a discriminação sofrida por ela, por conta de ter deixado com conceito insuficiente um aluno, filho de uma colega de trabalho, já deixa entrever o aprendizado que teve. A partir desse episódio, nos anos subsequentes, Eva passou a explicar para os alunos que as dificuldades com a literatura era natural, que o fato de terem tirado conceito insuficiente não significava uma retenção. Ela nos coloca como o aprender a

profissão vem com a experiência, não é a falta de conhecimento, mas a falta de saber como relacionar-se com o aluno, como conversar, como explicar e, principalmente, como mudar a postura profissional diante de novas situações.

Um pouco mais além em seu discurso, Eva diz que, quando ela chega a uma nova escola, primeiro espera, depois se mostra, ela se vai construindo como professora, aos poucos, devagar. Assim, sua identidade profissional está também relacionada com o local de trabalho.

"(...) Porque eu tava chegando ali, eu é que tinha que construir alguma coisa, eu que tinha que mostrar a minha capacidade, meu valor...(...)"

A cada nova escola, a cada nova pessoa, há uma identidade (re)construída. Não se pode falar em uma nova identidade, mas sim em novos contornos da identidade advindos das novas relações. Expondo essas idéias, Eva faz o fechamento daquilo que entende como reconhecimento profissional, que não se restringe apenas com o local de trabalho e com seus pares. A eles deve ser somado o trabalho desenvolvido em sala de aula com seus alunos. Eva diz que se pôs mais à vista dentro da escola a partir do momento em que ela mostrou seu trabalho, seu modo de agir e assim foi ganhando a confiança (reconhecimento profissional) dos outros.

"(...) Fui trabalhando, perceberam como que eu era, como eu trabalhava, o modo de agir e tal e ganhei confiança, - não importa o emprego, tem que trabalhar – acho que aí não tem diferença, acho que o tempo mostra como a gente é. Não é a escola, se você mostra responsabilidade, né... tem aluno, é humano, né, não é máquina, né, são seres humanos, né. Você tem que, aos poucos, mostrar...mostrando como você trabalha...(...)"

Outro ponto interessante nessa fala diz respeito ao trabalho docente, não apenas como uma profissão — a de transmitir conhecimentos —, mas também a relação humana entre professor e aluno. A ética, a responsabilidade devem estar presentes no trabalho de qualquer profissional, portanto na docência também. Então, ser professora para Eva é ultrapassar os estreitos limites dos acordos profissionais, para impregnar de mais humanidade as relações humanas que se dão entre professor e aluno.

A visão de Paulo e a de Eva acerca da profissão de professor convergem para um mesmo pensamento:

“(...) eu encaro como professor, uma troca de experiência... você vai trocar aquilo que você aprendeu, aquela base de conhecimento, você vai passar pro aluno, e alguma coisa ele vai te retornar, então é uma troca de experiência, é um processo de ensino e aprendizagem.”

A convergência entre um e outro se dá pelo fato de eles perceberem que, no processo de aprender e ensinar, está implícito os atos relacionais entre professor e aluno. Paulo fala sobre a troca de experiência, e uma troca implica o pensamento dos dois agentes do ato comunicativo. Em sua fala, existe a analogia entre conhecimento do professor e o retorno do aluno em relação àquilo que lhe é ministrado. O fato de ele usar a expressão “troca de experiência” mostra que a relação vai além do processo “dar conhecimento-receber conhecimento de volta”. Essa postura fica mais evidenciada quando ele relata sua maneira de agir como professor e o reconhecimento profissional que advém dela:

“Acho que pelos trabalhos diferenciados que eu faço. Acho que se eu ficasse naquela de conteúdo, conteúdo, leia aqui, estuda ali, faz prova, acho que não teria tanto reconhecimento. Acho que pelas

gincanas, que eu faço, pelas **aulas dinâmicas**... pela...enfim, fazer trabalho fora do planejamento, fazer interclasse, final de semana, enfim, acho que é por aí."

Paulo, em sua fala, dá a conhecer um aspecto de sua identidade profissional, ele considera também importante o dinamismo que o professor deve empregar no ato docente, ou seja para ele o professor deve considerar outros pontos metodológicos, que vão além da previsibilidade da exploração pura e simples dos conteúdos programáticos dos livros didáticos.

É evidente que a postura sugerida pelo participante deve regra de conduta a todo e qualquer profissional da educação. Porém, Paulo acredita que, para o professor negro, por conta de uma pressão histórico-social que o vê como intelectualmente inferior, essa mesma postura se coloca de maneira mais inclemente. Isto é o professor negro tem de fazer mais, mostrar algo que outros não tenham para ter seu valor profissional reconhecido.

"Acho que é bem por aí mesmo. Tem que mostrar o seu valor e pra que veio, né?" (Paulo)

"O negro precisa ser melhor. **É melhor, porque você é ...é um negro.** E talvez isso se reflita nessa (ação)...nessa postura que nós chamamos tanto de competência, que **nós temos a necessidade de mostrar um pouquinho mais.**" (Mauro)

Mauro, assim como os outros participantes, também dá uma definição do que é ser professor e, ao fazer isso, deixa desvelar também, pois a sua visão sobre ser professor perpassou por toda sua fala, um pouco mais de sua identidade profissional ou pelo menos aquilo que percebe da profissão enquanto professor.

"(...) ser professor é carregar uma carga, da qual não estamos preparados para carregar... carregar o peso dela. Porque esperam muito da gente, do ponto de vista intelectual." (Mauro)

Aqui há algo que se discute neste trabalho, que diz respeito a várias identidades que se atribuem ao professor. O governo, os alunos, a escola dão ao professor uma responsabilidade que ele, às vezes, nem sabe qual é, mas tem de realizá-la. Tais palavras deixam mostrar que não é a profissão em si, ou seja, o ato de ensinar, o relacionamento com o aluno e pares, que lhe causa desagrado, mas sim a expectativa que se coloca sobre o fazer docente. Tal expectativa (ou identidade), muitas vezes, não corresponde àquilo que o professor vai construindo, a partir de suas vivências, quer acadêmicas, quer pessoais; por isso o sentimento de desconforto. Ainda se referindo à expressão "carga", Mauro diz:

"(...) Ainda mais você sendo professor de português. Professor de português tem que ser aquele que tem discurso lindo, maravilhoso, aquele que não pode errar, aquele que não pode fazer isso, aquele que tem todas as informações, aquele que... que...conhece o dicionário de cabo a rabo. Já começa por aí. Esperam muito de você, dessa parte intelectual (...)"

Mauro ressalta uma dificuldade em relação à identidade profissional: espera-se que o professor seja detentor de todos os conhecimentos, que ele saiba tudo o que está relacionado à sua disciplina específica e também aquilo que não está dentro de tal especificidade. É uma perfeição do "fazer do professor". Diante dessa identidade intelectual que é lhe atribuída, o professor sente-se na obrigação de cumprir aquilo que esperam dele e, isso pode ser um ponto dificultador na formação de uma identidade profissional positiva.

Ele expõe, em sua fala, um ponto extremamente interessante: na profissão ou no fazer da profissão existem a pessoa, o professor e o educador. Esses papéis atuam separadamente ou não na figura do professor?

“Esperam muito de você – meu grande problema – A diretora já me chamou a atenção esses dias.” Porque você é um educador”. (...)**“Educador... existe, mas a pessoa ... e eu sei que a pessoa em mim, fala mais alto do que o educador. E eu não vou calar em mim, a pessoa, para que o educador brilhe, para que todo mundo fique aplaudindo. (...)**”

A fala acima diz respeito a um fato ocorrido com Mauro na semana anterior a nossa conversa. Em sala de aula, ele perdeu a paciência com um aluno, daí as palavras da diretora da escola. As falas de Mauro deixam perceber que, por vezes, ele vivencia um dilema: na sala de aula deve ser pessoa ou ser educador? Em determinados momentos, a voz da pessoa “fala mais alto” que a do educador, e ele não vai perder seu “eu”, ou seja, a sua identidade pessoal, para que o educador brilhe e a fim de que todos o aplaudam, ou seja, ele não vai abandonar a pessoa que é para que os comportamentos que têm-se como “corretos”, dentro da profissão, a sobrepujem. Diante desse posicionamento tão interessante e revelador, pergunto-lhe se ele acredita que pode haver tão separação. A resposta é “não”.

“Então, como educador, eu tenho que me comportar dessa maneira... na sala dos professores, eu não deixo de ser um educador, mas lá a gente, fica fazendo conversa boba, conversa que faz bem, naquele momento de descanso. Eu acho que é legal, aquelas abobrinhas, as piadinhas, isso, aquilo, pra gente relaxar um pouquinho, da tensão que o educador te provoca. Porque existe em você, o educador, e existe em você a pessoa. Acho que não são dissociadas. Não estão dissociadas (...) Um sobrepõe o outro, você, quer dizer, você não está totalmente de acordo. Existe até um desencontro entre o educador e a pessoa e, às vezes, esse educador (...)” (Mauro)

As palavras de Mauro falam por si só.

“(...) Existe em mim, o educador, existe em mim , a pessoa. Mas só que eu acho que as pessoas que separam o educador e, de repente, não te permitem a reação...da pessoa”.

Ele não consegue dissociar a sua pessoa do educador que é, ele não se vê separadamente, mas no ideário educacional, tal distinção é feita , ou seja, existe uma imagem construída do professor e, quando por algum motivo, dentro da escola, essa imagem é rachada, os parceiros de trabalho fazem-lhe uma cobrança, porque houve a ruptura da imagem que é atribuída ao professor.

Mauro amplia sua definição sobre a profissão docente, dizendo que o professor precisa de suportes para poder lidar com determinadas situações, ele precisa de suportes para ser educador, ele precisa ser educado para educar e isso não é algo inerente à sua personalidade, isso é algo que se constrói com o tempo, com a atuação.

“Então, são uma série de exigências que fazem do professor, que nós, quando falo nós, to falando de mim, tá? Acho que nós não temos, assim, uma carga não, acho que nós precisaríamos de suportes outros, para dar um pouquinho de respaldo nessa missão de educar. E muitas vezes, você está precisando de ser educado”.

Outro ponto apresentado pelo participante que quero ressaltar diz respeito ao fato de ele considerar **que o professor precisa ser educado para poder educar**, obviamente que a palavra *educado* ultrapassa seu sentido literal e adquire aqui, possivelmente, a significação de *formação*, ou seja, o professor necessita ter, além da formação inicial, uma outra formação que faça com que ele consiga lidar com os dilemas advindos de sua prática.

Assim, o professor vai se educando no exercício de sua profissão. Claro que esse “educar-se professor” é algo que se inicia antes de seu exercício profissional, mas ele somente se efetiva concretamente na ação pragmática do professor dentro da escola, na relação com seus alunos e pares e também na relação com o sistema de ensino, que lhe cobra, mas não lhe fornece os suportes de que precisa. E ainda, como o educar-se constitui-se num processo sempre inacabado, o professor precisa desses suportes, desse apoio para essa sua educação.

“Não sei se infelizmente, no Brasil, não sei se infelizmente no mundo inteiro, ou em outro país, talvez não tinha tido contado com os professores de outro lugar. (...) eu não tinha, digamos, esse cabedal... de formação, não tinha formação intelectual, não tinha talvez essa essência, essa educação, isso e aquilo que esperam de mim como pessoa. Acho que no Brasil estamos carentes disso, ainda. Então, precisamos rever de fato, pelo menos, pra mim, o que é ser professor”.

Interessante é ver que nas palavras de Mauro, o educar-se é um ato permanente, tanto que, mesmo sendo um profissional experiente, ele ainda se questiona sobre o que é ser professor.

E completando seu posicionamento, Mauro deixa mostrar a sua percepção ou a análise comparativa que ele faz a partir de suas experiências com grandes profissionais da educação,

“(...)então, você precisa ser apoiado pra educar. Não é uma coisa que se faz, da noite pro dia, né! Aqueles, os grandes professores, talvez, que a gente tinha como exemplo, digamos, uma Edna Pelegrini, (...) os outros que a gente acha por aí, que são ótimos, excelente educadores. Não acho que eles fizeram da noite pro dia. Mas...por trás dessas pessoas, você sente que tem uma outra coisa (...) que ajudou o educador a se encontrar com a pessoa. Então, sai aquela coisa bonita, aquela coisa cheia de plástica.”

para ele tais professores, tidos como modelo, não se fizeram rapidamente, eles foram se construindo, foram educando-se dentro da profissão, até que a pessoa e o educador pudessem se encontrar.

Com Natalícia, por ela sempre ter querido ser professora, em suas falas, mesmo quando relata sobre suas outras atividades de trabalho, percebo que existe uma valorização apenas no que se refere a sua profissão de docente, não que as outras atividades de trabalho estejam desvalorizadas, mas em suas falas nota-se uma valorização muito maior quando ela relata sobre ser professora.

Como já foi dito, as dimensões advindas das falas dos participantes, não são pontuais, elas se intersectam, se traçam feito os fios de um tecido e, por Natalícia sempre ter querido abraçar a profissão de professora, as tramas dos fios de sua identidade profissional estão mais amarrados a outras dimensões; por isso, aqui faço apenas uma lembrança de suas falas. Natalícia:

- sempre quis ser professora – um ideário do “ser professor” já se esboça dentro dela, desde a infância;
- foi tirada da escola, a partir das palavras de um professor;
- voltou para escola também a partir das palavras de uma professora;
- fez magistério, depois fez graduação História e, no momento, faz o curso de Pedagogia;
- foi indicada para trabalhar em uma escola particular, por ser reconhecida como ótima alfabetizadora;
- em decorrência das discriminações sofridas, tem um sentimento igualitário em relação a seus alunos pobres e ricos;
- realiza trabalhos na escola que discutem a questão racial.

Para Natalícia, o professor é aquele que está sempre em processo de aquisição de novos conhecimentos para que a sua atuação em sala de aula seja constantemente renovada a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos. No dia de nossa conversa, Natalícia levou-me até sua sala de aula, que era toda decorada. Ali ela mostrou-me os álbuns de aprendizagem de seus alunos, as diferentes fases de alfabetização em que se encontravam e, ao explicar os estágios de aprendizagem dos alunos, ela os ia relacionando aos pensamentos de teóricos da educação. Ao mostrar os materiais produzidos pelos seus alunos, Natalícia põe à vista a materialidade de seu trabalho, ou seja, aquilo que resulta do exercício de sua profissão. Assim, pelas suas falas, vê-se que é tarefa do professor conhecer, analisar e interpretar aquilo que é produzido por seus alunos e tais atos não devem basear-se apenas na própria experiência do professor, mas também deve ser embasada nos teóricos da educação. Tacitamente, ela indica a necessidade de o professor unir teoria e prática em seu trabalho docente.

Quando lhe perguntei se seu curso de magistério havia lhe dado aquele cabedal de conhecimento relativo à aprendizagem das crianças, ela me respondeu que não, que havia pesquisado, lido, aprendido, pois adorava conhecer e aprender novas “coisas” para poder entender e melhor ajudar seus alunos, ou seja, ela se coloca em disponibilidade para aprender, compreender para que possa melhor ajudar seu aluno a entender aquilo que lhe é ministrado.

Ao questioná-la sobre o reconhecimento que tem pelo trabalho que realiza, Natalícia disse que seu reconhecimento profissional veio com seu trabalho, com sua dedicação, com a identificação que tem com as crianças da periferia e essa identificação advém de seu esforço em querer tirar os alunos daquela condição, da

qual ela também fez parte. Disse também que nem sabe se é reconhecida pelos pares, mas que pelas crianças e pelos pais sim, pois ela sempre está fazendo trabalhos com eles, trabalhos que envolvem alunos e pais.

Dentro do recorte já estabelecido, coloquei o sentido das falas dos professores e professoras negros, participantes dessa pesquisa. É evidente que suas falas trazem uma gama de significados intensos e variados, e, muito possivelmente, nem todos devam ter sido contemplados em minhas observações e interpretações desse fato. Todavia, mesmo ciente da amplitude e variedade da interpretação dessas falas e dos próprios limites de meu olhar de pesquisadora, há aqui a tentativa do mapeamento daquilo que pensam esses professores e professoras sobre sua origem étnico-racial — a negra; bem como sobre sua profissão — professor. E, seguindo aquilo que eles significam, as suas experiências de vida nas suas trajetórias em seio familiar, no universo do trabalho e dentro da docência, além daquilo que conheço deles, busco saber em que circunstância se dá o processo da formação da identidade profissional desses participantes, a fim de compreender tal processo e dimensionar o reconhecimento profissional que esses professores e professoras negros têm dentro do ambiente escolar.

As falas dos participantes já põem à mostra o caminho que eles percorreram e que percorrem ainda, em relação aos processos de formação étnico-racial e profissional; e, por ser um processo, tal formação não constitui, nesta pesquisa, algo pronto e acabado. Pelo contrário, ela é viva e está em constante (re)construção, e mesmo sendo um processo inacabado, esforço-me na tentativa de contornar a formação dessas identidades e, assim, ficar nos meandros da formação da identidade profissional dessas professoras e professores negros.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES INCONCLUSAS

Ao iniciar este capítulo, retomo minha questão de pesquisa – “*Em que circunstâncias, professoras e professores negros constroem sua identidade profissional e a tem reconhecida?*” — para poder traçar as considerações acerca dos significados das falas dos participantes deste estudo: professoras e professores negros.

É muito importante reiterar que o processo de formação da identidade é muito complexo e, em se tratando de uma pesquisa, obviamente que o material coletado através das conversas mantidas entre mim e os professores e professoras negros — além do convívio que mantenho com eles — não dão conta de abarcar todo o processo de formação dessas identidades tanto a que se refere à profissão como a que diz respeito ao grupo étnico-racial.

Importante também se faz dizer que tais identidades constituem-se num todo vivido e experienciado pelos participantes, ou seja, elas não se dão isoladamente, pelo contrário, dão-se numa continuidade de experiências de vida interligadas. Essas identidades influenciam-se uma a outra e vão tomando forma à medida que os participantes vão se tornando pessoas, isto é, à medida que vão aprendendo com a vida e a partir dela, e esse aprender com a vida engloba as vivências em meio familiar e fora dele. As identidades se constroem, pois, nas relações com o outro, com o contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos esses participantes. Assim, por aquilo que disseram e pelos ricos significados que vieram à tona de suas falas, procuro então seguir o caminho em que tais identidades se constroem. Para trilhar, então tal caminhada, no intento de

compreender o processo de formação dessas identidades, fiz uma pergunta: quem são esses professores e professoras negros? Não posso dizer que tenha conseguido obter uma resposta, dada a amplitude da questão, entretanto, aqui, busco pôr à mostra aquilo que se me apresentou na apresentação da descrição compreensiva e análise das conversas empreendidas.

Quem são os professores e professoras negros desse estudo? São pessoas para quem a família representa o ponto no qual eles se apóiam para a construção de seus valores em relação ao estudo e ao trabalho.

A família aparece no discurso de todos os participantes e, sem dúvida, ela é para eles um alicerce sobre o qual suas identidades se fazem. É nela que os participantes encontram as referências que são matrizes formadoras de seus valores morais, pessoais, afetivos e étnico-raciais; e, conseqüentemente, parte de sua identidade profissional também se deve a essas quase inquebrantáveis relações familiares.

Há dentro das famílias negras desses participantes um forte laço de afetividade e solidariedade. As relações afetivas, aqui também são entendidas não somente como a prática de atos de amorosidade, mas também tais relações necessitam, para sua concretude, aliar ao amor o culto ao respeito ao decano, ou simplesmente a um elemento mais velho que cumpra a missão de agregar todos os outros elementos da família. São eles (os avós, pais, tios, o irmão mais velho) que têm a experiência vivida e, por isso, têm o poder de decisão em relação aos membros mais novos ou à família como um todo. Cabe aqui, tomar o trabalho de Silva (2000) que, seguindo estudos de Memmi (1967, citado por Silva, 2000), nos fala sobre os valores de refúgio que são denominados como:

“Aqueles valores das culturas africanas que sobrevivem sob a opressão da escravidão e da colonização e que foram suportes, nos últimos 500 anos, para os novos significados com que os escravizados e seus descendentes têm forjado a vida, os intercâmbios entre pessoas e grupos de diferentes classe sociais, raízes culturais.” (SILVA, 2000, p.83)

No que diz respeito aos membros mais velhos dentro da organização familiar tanto as de tradição africana, “bem como entre habitantes de comunidades negras brasileiras, o respeito aos mais velhos é um valor”. Vejo que é importante dizer que a família negra não é a única depositária dessa forma de relacionamento, todavia, percebo que dentro dela outros fatores, além dos laços genéticos, fizeram com que esse sentimento se acentuasse.

Ainda tomando como ponto de referência o artigo de Silva (2000) e verificando dados entre Brasil e África, “foram identificados como valores de refúgio: a família, o trabalho (não propriamente o emprego, a religião, a escolarização, o direito de sonhar e, sobretudo, de tornar realidade em sonhos”. Em relação ao que se apresenta nos significados emergidos das falas dos participantes dessa pesquisa, a família é um valor de refúgio, pois ela é o lugar em que esses partícipes encontram “proteção, segurança e fundamentos necessários para recriar, ao longo de suas histórias, as significações de suas identidades.” Dessa maneira, trazendo aquilo que vem da tradição africana, “a realidade do mundo comunal precede à realidade das histórias da vida individuais”; assim, a família destes professores negros guarda uma significação muito importante e mais ampla, ela é, pois, sua comunidade, no sentido do que há de comum, existe entre eles uma forte conexão com aqueles com quem convivem, neste sentido, tal conexão “não significa assimilação ou desaparecimento do indivíduo no todo da comunidade”, mas sim “responsabilidade de cada um para com todos.” Além disso, acredito que nossa própria trajetória histórica, permeada

pelo sofrimento, exploração econômica e exclusão social, foi responsável por essa necessidade visceral de juntar-se, agregar-se, unir-se aos outros iguais e, por conseqüência, tal união se estabelece primeiramente na família: disso então o sentimento de amorosidade e respeito que se acentua na família negra em geral.

Em relação ao sentimento solidário, percebo que isso ocorre também por conta do mesmo respeito. Os membros mais velhos, por exemplo, sempre atuam como auxiliares dos mais novos, e tal auxílio traduz-se em diferentes formas: por exemplo, quando o irmão mais velho trabalha para que os mais novos possam estudar; outra forma acontece quando os pais, mesmo carentes economicamente e conscientes da necessidade do estudo, sacrificam-se para manter os filhos mais novos fora das atividades de trabalho (fora de casa) a fim de que eles possam dedicar-se plenamente aos estudos. Isso não é apenas característica encontrada dentro da família negra, mas em relação aos participantes dessa pesquisa, tal característica apresenta-se como ponto crasso. Gusmão (1997), em seu artigo *“Fundo de memória: Infância e escola em famílias negras de São Paulo”*, aborda tal questão. No texto referido, cita Florestan Fernandes (1965) que diz que *“a solidariedade doméstica no interior da família negra possibilita a ascensão social das gerações mais novas”*.

Respeito, solidariedade e responsabilidade são valores que permearam a infância dos participantes em sua convivência familiar. Dessa forma, é no seio da família, “trabalhando com ela e para ela”, como já viu Silva (2000) em estudo da mesma natureza, respeitando ao outro, ouvindo e vendo a atuação dos membros mais velhos, além das relações que são estabelecidas com outras pessoas, entre elas seus professores, é que os participantes, dessa pesquisa, vão “se tornado

plenamente pessoas”, em outras palavras, negros descendentes de africanos e profissionais competentes e reconhecidos.

O valor da responsabilidade revela-se na realização do trabalho e na realização dos participantes por meio do trabalho, entendido isso como um valor, ou seja, o trabalho é um lugar de realização da pessoa, ele ajuda a manter a vida, ajuda a construção do indivíduo, como pessoa e profissional. Desde cedo, todos os participantes tiveram obrigações em relação a algum tipo de atividade, quer seja no trabalho na lavoura junto com os pais, quer seja dentro da própria casa, incumbido-se da limpeza enquanto os outros membros trabalhavam fora. Assim, essas crianças negras, conforme já mostrara Conceição (2004), longe de estar sendo exploradas na força de seu trabalho, estão em processo de aprendizagem, o trabalho também as educa, faz com que se crie nelas o valor da responsabilidade, porque seu trabalho é necessário dentro da comunidade. Com esta afirmação, não faço aqui qualquer tipo de apologia da exploração do trabalho infantil, quero apenas mostrar que o trabalho para essas crianças negras, futuros professores competentes, é um valor de refúgio conforme já fora dito por Silva (2000) e Conceição (2004).

O que há de importante a apontar também nas falas dos participantes diz respeito à importância do papel feminino nas decisões cruciais no seio familiar. É de senso comum que a sociedade separa aquilo que é próprio do gênero feminino e o que é próprio do masculino; entretanto no que diz respeito aos participantes, no que concerne às decisões em seio familiar, tal pensamento comum não se concretiza, pois no momento de decidir a mudança de espaço (saída da zona rural para a urbana) o ato coube as mulheres, mãe e irmãs. No que concerne aos participantes deste estudo, há de se dizer que, mesmo nesses casos em que a figura

masculina tem a autoridade, a força da mulher negra (aqui, especialmente a figura da mãe, vinda de uma geração na qual notadamente os valores masculinos sobrepujavam os femininos) não se entrega à submissão. Assim, mesmo tendo o marido como aquele que decide, pelo fato de estar situado em um estrutura patriarcal, são mulheres negras que enfrentam obstáculos para ter um mínimo de dignidade em relação à sobrevivência da família, ou lutam para que os filhos possam ter melhores condições econômicas e de existência, assim como nos fala Silva (1998) em artigo intitulado *"Chegou a hora de darmos à luz a nós mesmas" - Situando-nos enquanto mulheres e negras*.

Dentre os participantes, os homens foram os que mais receberam estímulo familiar para com os estudos escolares, tal estímulo veio primordialmente, através das mães, aqui cabe salientar que esses meninos eram também os filhos mais novos. Entretanto, há de se dizer que em relação às mulheres não ocorre o mesmo. No que concerne às participantes, o que quero destacar é que, em relação ao abandono dos estudos, possivelmente, esteja embutida uma questão de gênero, pois por serem mulheres, na mentalidade mais simplista de seus pais, não necessitavam de uma qualificação escolar para o trabalho, por isso o não-incentivo para que continuassem na escola. Entretanto, elas não se submeteram às condições que lhes foram impostas, quer seja pelo pensamento sectário de uma sociedade patriarcal, quer seja pelas ideologias racistas que, muitas vezes, expulsam os alunos negros da escola. Assim, voltam à escola e conseguem cursar ensino superior.

Quem são os professores e professoras negros deste estudo? São pessoas para quem o estudo é um portal através do qual o mundo abre-se para eles, eles se dão a esse mesmo mundo.

Para esses professores e professoras o estudo abarca outros elementos que estão fora dos muros escolares. É visto assim com significado amplo, ou seja, o significado do estudar não se limita ao trabalho escolar ou ao estudo dos livros ou às atividades acadêmicas, ele está presente nas instâncias do cotidiano dos participantes. E a experiência de vida dos partícipes mostra isso. Outro aspecto importante acerca do ato de estudar diz respeito ao fato de que ele implica um processo através do qual se dá uma interação entre pessoa que estuda e aquilo que se estuda. Estabelece-se uma relação recíproca e dinâmica, é um atuar sobre algo que vai trazer algum tipo de mudança naquele que promoveu de atuação. Outro ponto a ser destacado é que o ato de estudar implica um aprendizado. Assim, estudar implica aprender, ou seja, é o dinamismo do processo.

Importante deixar claro que, considerando o ato de estudar um processo, percebo que, dentro dele, há sempre um sujeito que toma em suas mãos a ação que está embutida em tal fazer; assim, quem estuda é um agente, é um alguém que faz, que age sobre aquilo que estuda.

Isso faz ver que estas professoras e professores negros, na formação de sua identidade de estudante e de profissional, mostram-se como agentes do estudar. E aqui eles são agentes não só de sua aprendizagem, mas de seu estudo, não se entregando a uma postura habitual a maioria de nossos estudantes, que se põe como paciente perante seu processo de sua aprendizagem, preferindo, muitas vezes, aulas expositivas à pesquisa autônoma, ou ao trabalho colaborativo. É evidente que com tal afirmação não pretendo fazer generalizações, pois, neste estudo trabalho apenas com um grupo de quatro professores negros. Entretanto, o que desejo deixar claro em relação a esses participantes é que eles, apesar de suas

condições nem sempre tão simples de trabalho, consigam se descobrir, ou tenham de agir para poder estudar. Assim, aqueles que têm intervalos de estudos, por exemplo, não param de ser curiosos, de buscar fontes, de criar a sua intelectualidade, de pensar sobre questões importantes. Embora queiram fazê-los acreditar que, pela sua condição de negro, não possam ter esse agir, buscam informações, buscam formar posições.

Diante disso, viso pôr em mostra a educação pelo estudo escolar como uma exigência que os participantes — diferentemente de seus ascendentes familiares, que não tiveram a oportunidade de estudar — impuseram a si mesmos como forma de ascensão econômico-social e, mais tarde, vão descobrindo como uma forma de fazer com que o pertencimento étnico-racial dos negros venha a ser reconhecido e respeitado, pois à medida que o profissional é respeitado como profissional ele vai poder exigir que os outros o respeitem enquanto negro.

Diante das trajetórias de estudo desses participantes, cumpre salientar que o êxito de qualquer um deles não causa prazer e satisfação somente à família, mas representa sim uma vitória do grupo étnico-racial como um todo; ou seja, quando um negro se promove, é todo o grupo racial que também se promove. Isso também foi afirmado por Silva (2005).

Os participantes negros deste estudo são leitores. Eles tiveram um grande contato com a leitura, quer seja por lazer, quer seja por exigências acadêmicas, mas tem de se destacar nesse ponto que o ato de ler, para eles, é visto também como uma questão de ampliação do espaço do conhecimento e também ampliação do conhecimento de mundo. Silva, E. T (1998) diz que:

"a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação e produção de conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. (SILVA,1998, p.24)

É com sentido semelhante que entendo, aqui, o ato de ler. Todavia, ressalto que, nem sempre a leitura é associada com a intenção clara de promover uma ação reflexiva que trará o combate à alienação das pessoas, como enuncia Silva, E. (1998), mas acredito que, quando se está de posse desse ato — pois, um hábito nos pertence, à medida que o adquirimos —, ele ajudará o agente da leitura a ter instrumentos mais preciosos para entender e compreender o mundo e a si próprio. Ter em mãos esse poder de entendimento e compreensão possibilita um estágio interior de liberdade de escolhas e opiniões, que, muitas vezes, pode ser transportado para fora da pessoa e, com isso, pode promover mudanças e transformações externas.

Em relação às professoras e aos professores negros, o ato de ler foi, para um o preenchimento de lacunas advindas da falta do estar regularmente ligada à escola e, mais tarde, quando já inserido no ensino superior, foi a leitura que fez com que tivesse melhor aproveitamento nas disciplinas que cursou; para outro, o ato de ler lhe foi um portal para maior compreensão de si, do mundo e também lhe serviu como ponto de referência para uma tomada de decisão frente a uma situação problemática — a escolha do curso superior. A relação com a leitura, com as línguas estrangeiras e com outros estudos faz com que brote neles a necessidade de alçar vôos mais amplos, ora trocando de correspondências com pessoas de várias partes

do planeta, ora desejando preementemente conhecer outros espaços. Isso tudo é a ampliação do espaço do conhecimento e de mundo.

Além das experiências vividas, o estudo e a leitura fazem com que esses participantes possam conhecer as ideologias racistas que permeiam nossas sociedades. Ou ainda, já dentro da profissão de professor, o ato de ler faz com que os participantes tomem contato com vários teóricos da educação, para poderem estar mais preparados no trabalho e na convivência com seus alunos. Lembro-me, nesse aspecto, do momento em que Natalícia mostrava-me os trabalhos de seus alunos e explicava em que momento da alfabetização eles se encontravam, ela me disse que aprendera aquilo tudo lendo. Perguntei-lhe então se tal leitura fora feita nos cursos que freqüentara, ela me respondeu que não, disse que gostava de aprender. Dessa maneira, temos a leitura como forma de ampliação do espaço do conhecimento e de mundo.

O ato de ler é algo complexo e extrapola a decodificação de signos linguísticos, como já mencionado no início do capítulo. Em *A importância do ato de ler*, Freire (2005, p. 11) fala que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”, ou seja, mesmo sem saber ler, já damos um significado ao mundo que nos rodeia e, quando aprendemos a decodificar os signos, isso não implica que deixamos de praticar a leitura de mundo, pelo contrário, ela se enriquece e não nega a anterior. Julgo que a leitura, não mais compreendendo apenas o mundo das palavras, continua a constituir-se numa ampliação do espaço do conhecimento e, conseqüentemente, uma ampliação de visão de mundo. Focalizando os partícipes deste estudo, digo que tiveram uma outra leitura de mundo a partir do momento em

que saíram do contexto brasileiro e foram para o exterior. Mesmo que de maneira diferenciada, tiveram contato com outras realidades, puderam ler o contexto de outros países e, assim, estabeleceram uma comparação entre lá e aqui.

Assim, os professores negros desta pesquisa foram e são leitores. E isso não adveio por conta dos estudos universitários, tal hábito nasceu-lhes por ser eles um pouco autodidatas. Sempre impuseram a si mesmos algo mais além daquilo que a escola lhes oferecia e, quando estavam fora dela, também não se acomodaram; dessa maneira, a leitura passou a ser a sua “escola”.

Os professores e professoras negros desta pesquisa são pessoas que têm orgulho de sua formação acadêmica e permanecem em constante atualização profissional. Enquanto estudantes, tiveram sempre ótimo desempenho escolar. Interessante colocar que, no meio educacional, por fatores diversos, tais como a quantidade excessiva de aulas, o fato de se trabalhar em mais de uma escola, a própria condição salarial fazem com que os professores não possam fazer cursos de atualização mais específicos, como por exemplo, mestrado “scriptu sensu” ou ainda “lato sensu”, quando têm oportunidade, freqüentam os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação. Esta é uma observação importante para encaminhamentos futuros de pesquisa — os professores negros têm maior necessidade que seus pares não-negros de estudar mais? A questão de seu pertencimento étnico-racial é um dos pontos que fazem com que eles sintam a necessidade de uma atualização constante?

Voltando aos pontos enunciados acima — orgulho da formação acadêmica e constante atualização profissional —, percebo que o aluno negro tem de mostrar alto valor intelectual dentro da escola, isso é uma estratégia usada para poderem ser vistos e reconhecidos, uma vez que ao aluno negro é previamente

atribuída a sua incapacidade e inferioridade intelectual; assim esses professores e professoras, enquanto alunos, têm de mostrar “a que vieram” (Paulo), têm de provar veementemente que são bons e competentes.

A experiência dos professores desta pesquisa salienta que, mesmo antes de entrarem na profissão de professor, vêem que o estudo também constitui-se numa forma de instrumentalização usada por eles para rebater um discurso discriminador em relação ao grupo étnico-racial ao qual pertencem. Agora, já dentro da escola como profissionais, no processo de alcançar o reconhecimento de seu trabalho enquanto professores, não se calam frente as palavras com conotação racista, não aceitam termos como “moreninho” usados para se referir a eles próprios ou a seus alunos, não se calam frente a colocações racistas veladas, enfrentam-nas. É o estágio de articulação citado por Ferreira (2000, p. 84), que se dá quando o negro sente-se aceito, sente-se integrado e “enraizado na cultura negra, sem deixar de perceber as condições às quais está submetido”, ou seja, sem deixar de saber que vive em um mundo permeado pelo preconceito, que vive em um mundo que o enxerga com preconceito por conta da cor de sua pele.

Quem são os professores e professoras negros desta pesquisa? São pessoas que vivenciaram o constrangimento da discriminação étnico-racial quer na escola, quer no trabalho.

Na escola, a discriminação foi determinante para que houvesse o abandono do estudo. Entendo que tal abandono ocorre porque o aluno negro não se vê presente dentro da escola, não consegue sentir-se parte dela. Em relação a esse aspecto, há de se colocar também que, muitas vezes, os professores têm atitudes que fazem com que a evasão escolar de alunos negros se acentue. Eles criam

estratégias de expulsão de tal aluno, claro que essa expulsão não é aquela vista como norma da escola, — mas é uma pior —, pois através da rejeição, da falta de incentivo para com discente negro, do não-reconhecimento de suas capacidades intelectuais, os professores colocam a criança negra fora dos limites escolares fazendo com que elas embutem em si uma incapacidade que não é verdadeira. Tal ocorrência acontece, pois eles têm, no imaginário, a baixa capacidade da criança negra, acreditando que ela servirá, no futuro, para trabalhos de menor prestígio social. Chagas (1983), quando coloca as percepções que a sociedade tem do negro, traz alguns adjetivos com os quais o ambiente social o percebe, são eles: "*inferiores, menos valorizados; associados com crimes, marginalidade*".

Diante disso, o aluno negro é vencido e sai da escola. Todavia sua saída constitui-se, não em derrota, mas em uma forma de resistência, pois para não ver perdida sua humanidade, ele acaba sucumbindo às estratégias de expulsão.

Outras formas expulsivas encontram-se na trajetória de estudos de alunos negros, refiro-me ao fato de a escola não tratar das questões relativas às relações étnico-raciais e também de passar a história do povo negro de maneira distorcida, ou seja, contada pelo ponto de vista do não-negro; vê-se que, nesse caso, a estratégia de expulsão é outra, mas continua existindo, pois não auxilia na formação da auto-estima positiva do aluno negro, nem favorece uma relação mais eqüânime entre negros e não-negros.

O que há em comum em todos os participantes é que eles permaneceram na escola, resistiram e, apesar das estratégias de expulsão, ficaram dentro dela porque foram "teimosos". Isso é algo tão forte que alguns deles chegam a dizer que entraram na profissão de professor por acidente ou acaso. Tal acidente

ocorre porque a sociedade não previa que eles chegassem e ultrapassassem o curso universitário, conseguindo se formar professores, pois a escola, enquanto representação da sociedade, fez tudo para os expulsar.

A discussão da importância do professor na determinação dos caminhos a serem percorridos pelos seus alunos negros é fundamental. É o professor que mantém a relação de convivência mais próxima com os alunos e, apesar da desvalorização pela qual passa a profissão do docente, ele é ainda ponto de referência de conduta para seu aluno. Além do que foi visto na descrição e análise dos significados das falas dos participantes, quero pôr em mostra, para exemplificação de meu pensamento, um fato ocorrido recentemente, na minha experiência de professora — uma aluna, depois da aula, veio até mim e disse: “professora, eu quero ser que nem a senhora” — naquele momento, a minha postura, as minhas atitudes quer sejam em relação ao conteúdo específico de minha disciplina, quer sejam pelo meu comportamento com e para com meus alunos, serviram de modelo para a discente. Assim também ocorreu com os participantes, ora o professor foi responsável pelo abandono do estudo aluno, ora foi teve também a responsabilidade de recolocá-lo nos bancos escolares.

A discriminação não ocorreu na trajetória desses participantes apenas em relação aos estudos; pelo contrário, ela se fez presente, de maneira mais contundente, no momento em que foram exercer atividades de trabalho. No período em que se dava a conversa, ao relatarem esses fatos, os participantes demonstraram grande tristeza, visto que saber que se tem competência para exercer determinada atividade profissional e ser rechaçado por conta da cor de sua pele é algo que causa angústia e dor. Nessa aspecto, tem-se aqui, aquilo que Ferreira (2000) denomina de

"estágio de impacto", ou seja, é a fase dolorosa de sentir o preconceito, pois a pessoa conscientiza-se das discriminações sofridas ao longo da vida e isso sempre é acompanhado pela dor e pela angústia; entretanto tal fato pode ser visto como fator favorável, pois tais sentimentos geram nela grande energia para ação e assim a pessoa negra passa a buscar referências de uma nova concepção – a do grupo étnico-racial a qual pertence.

O tratamento desigual que se recebe quando se quer ascender social e economicamente através do trabalho mostra as injustiças que recebem as pessoas negras. As atitudes racistas, no Brasil, em relação ao negro não são postas à vista de todos, pelo contrário, vive-se aqui um racismo sem face, um racismo disfarçado, mascarado muitas vezes por palavras e atitudes de pessoas que não se assumem racistas, mas demonstram racismo. Nas palavras de Florestan Fernandes, citado por Silvério e Abramowicz (2005, p.21) "(...) o brasileiro parece ter "preconceito contra de ter preconceito". Ninguém (ou poucos) se admitem racistas, mas quando interrogados afirmam que existe, sim, racismo no Brasil. Um racismo que parece estar sempre "no outro" e não nele."

Aquele que sente o racismo vê-se, então, com parte de sua humanidade roubada. Relaciono esse aspecto com a questão da importância do reconhecimento "do outro" para a formação de uma identidade positiva enunciada por Charles Taylor. Assim, quando há o não-reconhecimento, ele se torna um instrumento de opressão extremamente poderoso na medida em que faz com que a auto-depreciação dos indivíduos os impeça-os de ter uma realização plena. Foi isso que sentiram os professores negros dessa pesquisa, quando se depararam com a discriminação ao entrarem no campo do trabalho. Muitas vezes, diante de atitude

discriminatória, eles não vêem saída, pois sabem que estão sendo discriminados, mas precisam do emprego. Dessa maneira, ou podem deixar escondido um sentimento que faria com que fossem para o enfrentamento da situação, ou pior que isso, incutem em si, como verdade, a depreciação outorgada pelo outro.

O lugar do negro em atividades de trabalhos subalternos é algo que se encontra a todo momento em nossa sociedade e, nas falas dos professores dessa pesquisa, também isso ocorre. Em determinados tipos de trabalho, aqueles que têm maior prestígio social, “a cor da pele pesa”, mencionando as próprias palavras dos partícipes. E pesa por quê? Porque existe ainda arraigada no pensamento social a incapacidade do negro para assumir trabalhos que demandem intelectualidade ou liderança.

É nesse contexto que as professoras e professores negros vão formando sua identidade profissional e étnico-racial. Todavia, há de se dizer que, quando eles já estavam atuando na profissão de docentes, o preconceito e a discriminação também ali se lhes apresentavam. Em alguns casos houve por parte deles um enfrentamento diante da situação que se lhe colocavam; em outros, apesar do enfrentamento, as estratégias para a expulsão deles do local de trabalho — a escola — foi tão forte, que acabaram por sucumbir, demitindo-se da instituição escolar onde atuavam. Interessante apontar que foi em instituições particulares de ensino que as situações de discriminação étnico-racial apareceram mais acentuadamente.

As duas situações pelas quais passaram os participantes nesse aspecto têm um viés diferente, pois em uma houve estratégias de expulsão externas — pais de alunos — e, em outra, houve a insegurança pessoal do participante em ministrar

aulas para alunos de uma classe social diferente da sua. Mesmo sendo situações diferentes, a questão do reconhecimento e do não-reconhecimento enunciada por Taylor (1994) se faz presente. No primeiro caso, os pais dos alunos não reconhecem a competência da professora por ser ela negra e pobre e, por isso, querem-na excluída daquele ambiente; no segundo, é o próprio professor que se exclui, pois acredita que os alunos não o reconhecem como bom profissional, por ele ser de classe social de menor poder aquisitivo. Nesse caso, evidencia-se que o poder que as ideologias exercem sobre os indivíduos, nesse participante, por exemplo, a sua saída do ambiente de ensino se deu porque ele acreditava que, por pertencer a uma classe social menos abastada se comparada a dos alunos, não poderia ser “modelo” para eles.

Em relação à formação da identidade profissional dessas professoras e professores, percebo que a questão do preconceito que sofreram é levada para a sala de aula e ali é posta de uma maneira positiva, pois esses profissionais trabalham para que haja o fortalecimento da auto-estima tanto de seus alunos negros, como a dos “carentes” economicamente. E isso ocorre com todos eles. Estamos em um período em que, através de leis, a questão da diversidade cultural e étnico-racial estão sendo colocadas na instituição escolar. Entretanto, apesar de já existirem, as práticas docentes para inserção da discussão das relações étnico-raciais na escola como um todo são incipientes. No período em que se realizaram as conversas com os participantes, eles não tinham, por exemplo, conhecimento do Parecer CNE/CP 003/2004²³, mas já tinham práticas que enfocavam as questões das relações étnico-

²³ O Parecer CNE/CP 003/2004 foi aprovado em 10/3/2004 e homologado em 19/05/2005. Ele regulamenta a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

raciais. E no momento em que vão se desvelando enquanto negros e professores, vão trazendo suas experiências em relação a isso no universo de seu trabalho e vão dando pistas para uma pedagogia menos excludente.

Gomes (1995, p.161) mostra uma característica marcante na fala das professoras negras, participantes de sua pesquisa, que diz respeito à discriminação: é o ocultamento. Quer dizer, reconhecer-se negro e conseguir enxergar a discriminação é ato que mexe com os conflitos pelos quais o negro tem passado na construção de sua história, em nossa sociedade. Esse remexer traz à tona uma história de "mutilamento", de não-reconhecimento social; por isso, em suas falas algumas professoras adotam uma postura de negação do problema da discriminação étnico-racial, mostram passividade e descomprometimento em relação às situações de discriminação racial. Tal fato ocorreu em algumas falas: em outras, porém, a situação foi oposta. Professoras negras que trazem sua voz carregada de consciência sobre seu pertencimento étnico-racial, e isso se reflete em seu ambiente profissional, a escola e sala de aula. Silva (1995, p.98) também expõe sobre as professoras que, a fim de fortalecer a auto-estima de seus alunos negros, agiam de maneira tácita, colocando-os ora carregando a bandeira em um desfile, ora fazendo-os participar de um evento na escola. Com as professoras e professores negros desta pesquisa, não houve uma discussão e reflexão sobre o "ser negro" em seio familiar, entretanto sua consciência étnico-racial encontra-se refletida em práticas docentes que executam com seus alunos negros e não-negros, encontra-se nas conversas com os pares dentro da escola. São as experiências de suas vidas, são suas crenças, suas representações sociais, históricas, pessoais e étnico-raciais que estão presentes em

suas falas e tudo isso faz com que eles vão se compondo como docentes reconhecidos.

No que concerne ao reconhecimento profissional, Gomes (1995, p. 164) diz que “um dos preconceitos mais difíceis de lidar é a relação negro” sendo sinônimo de incompetência. Para os negros “essa situação se confirma (...) quando ele, para se mostrar “normal” e “capaz” como as outras pessoas, tem que apresentar uma competência acima da maioria”. A questão da competência profissional é algo que emerge em toda profissão, entretanto para o profissional negro a questão da competência acentua-se, pois para se ver reconhecido ele precisa mostrar uma competência maior que o profissional não-negro. Em âmbito escolar isso também ocorre. Gomes (1995) completa sua afirmação dizendo que:

“(...) quando o(a) trabalhador(a) é negro(a) e apresenta um mau desempenho profissional o racista logo faz uma associação com a sua pertinência racial, como se fosse congênito. Essa associação foi realizada e sistematizada pelos teóricos racistas e está, até hoje, presente na escola e no imaginário das professoras.” (GOMES, 1995, p. 164)

Retomando as palavras dos participantes dessa pesquisa: *“a gente tem de mostrar a que veio”, “ele não tem o direito de ser ruim como os outros não-negros têm o direito”, “Você precisa ser... um negro diferente, como éramos tidos”, “temos sempre de mostrar mais”,* a questão de que o professor negro tem necessidade de mostrar maior competência do que seus pares não-negros também é posta.

Quem são os professores e professoras negros desta pesquisa? São pessoas que conseguiram reconhecimento profissional.

Encaminho, agora a discussão para a questão do reconhecimento profissional que os professores e professoras negros desta pesquisa conseguiram em seu ambiente de trabalho — a escola. Para eles, o reconhecimento de seu trabalho deu-se pela responsabilidade que empreendem em sua docência. Mesmo com o participante que diz não ter “maiores paixões” pela profissão, isso também ocorre e suas palavras e atitudes demonstram tal fato. Aliás, o significado de suas palavras vão além disso, pois o fato de ele “não ter maiores paixões pela profissão” faz com que trabalhe ainda mais. Isso demonstra não apenas a postura ética desse docente, como também mostra parte da construção de sua identidade no meio educacional, até alcançar reconhecimento profissional. Assim, o reconhecimento profissional desses participantes vai se forjando à medida que eles foram e vão trabalhando, os membros da escola vão percebendo seu modo de trabalhar e de agir, e eles vão ganhando a confiança de todos. Acredito que, apesar de essas características em relação ao reconhecimento do trabalho do professor não se restringir apenas aos docentes negros, os participantes desta pesquisa são professoras e professores que têm como base de seu reconhecimento profissional o trabalho, a responsabilidade, o respeito com os alunos negros e não-negros, o comprometimento com o exercício de suas funções, valores esses que foram sendo construídos desde a convivência familiar e que, nesse momento, são postos no ambiente de trabalho, na convivência com alunos e pares. Aproveitando as palavras de Eva para firmar o que é dito, “o professor tem de mostrar responsabilidade”, pois ele trabalha com o aluno, que é humano, não é máquina, são seres humanos sentados com os olhos fixos em todas as atitudes tomadas por aquele que está a sua frente, por isso a responsabilidade se

torna maior, e o professor tem de, aos poucos, esmerar-se não somente na arte de ensinar, mas sobretudo na missão de educar e formar o pensamento humano.

Nesse íterim interessa-me salientar a relação de respeito ao aluno demonstrada por essas professoras e professores. As próprias palavras de Eva dão mostras cabais disso — os alunos são humanos — e por isso merecem respeito. Se formos atribuir com poucas palavras uma identidade para o médico, dir-se-ia que ele é quem cura as pessoas, livrando-as, muitas vezes da morte. A relação entre vida e morte também está colocada na profissão docente, pois, em decorrência do trabalho que realiza, dos valores que passa aos alunos e das atitudes que mantêm para com eles, o professor pode ter em suas mãos a responsabilidade da vida ou da morte de seu educando. A vida então é aqui entendida como o compromisso com a aprendizagem, a valorização, a aproximação, o estímulo para os estudos (tomado no sentido mais amplo) de seus alunos; já a morte diz respeito a tomadas de atitudes contrárias a tudo o que foi mencionado. Por vezes, o professor promove a morte de seu aluno quando o põe à margem, deixando-o abandonado à ignorância, tirando-lhe sua humanidade. Cunha (1994) em *O bom professor e sua prática* dá mostras, pelas falas dos respondentes de sua pesquisa, da importância do respeito na relação professor-aluno. Ali, o bom professor é caracterizado como aquele que: “*é amigo*”, “*é gente como a gente*”, “*se preocupa conosco*”, “*é justo*”.

É evidente que respeito para com o aluno não é uma característica do professor negro, ele deve ser a base de todo profissional da educação, seja ele negro ou não-negro. Entretanto, nestes participantes há uma grande preocupação em relação a esse sentimento, pois eles querem tirar seus alunos das condições que lhe são impostas sejam elas sócio-econômicas, ou étnico-racial. Tal característica

presente nas falas dos professores e professoras negros dessa pesquisa, possivelmente, venha das discriminações que vivenciaram em suas trajetórias, quer como alunos negros, quer como trabalhador negro, quer aquelas que observaram na dinâmica da vida social. Existe assim uma forte identificação entre eles — professor negro e aluno — principalmente se o segundo for proveniente de classe social menos favorecida.

Atingir o patamar em que se encontram as professoras e professores deste estudo não foi e nem é algo simples. A construção de sua identidade profissional foi se dando paulatinamente e ainda se dá, pois ninguém nasce com uma identidade definida, ela é construída a partir das relações que os indivíduos mantêm em sociedade e também de sua própria individualidade. No que se refere à construção da identidade profissional ocorre o mesmo. Nesse sentido, recorro a Moita (2000) que fala que o professor constrói sua identidade profissional nas dimensões temporal e espacial. Assim, os vários espaços educacionais onde atuou influenciam na construção de sua identidade profissional, no que diz respeito à dimensão temporal, diz a autora que tal dimensão “atravessa a vida profissional, desde a fase da opção pela carreira”. Dessa maneira, a identidade profissional, é:

É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica²⁴. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (MOITA, 2000, p. 116)

²⁴ Deontologia: teoria do dever no que respeita à moral; conjunto de deveres que impõe a certos profissionais o cumprimento da sua função, como por exemplo, a deontologia dos médicos ou a dos jornalistas. (Houais, 2001)

Nesse aspecto, a autora fala sobre a construção de uma identidade profissional própria, ou seja, de cada professor, que diz respeito aos saberes específicos e pedagógicos, aos valores pessoais, às influências dos espaços de trabalhos nos quais o professor atuou, aos momentos conflitivos de sua prática, bem como aos momentos prazerosos advindos dela.

Entretanto, considero que dar uma conceituação única da identidade profissional desses participantes não se faz possível, pois, assim como Arroyo (2002) acredito que quão “difícil é identificar nosso ofício de mestre com uma imagem única”, pois:

“o que sabemos fazer e temos de fazer no cotidiano convívio com a infância, adolescência e juventude não cabem em imagens simplificadas, nem em um único conceito (...) (ARROYO, 2002, p. 13)

Desse modo, os professores e professoras negros desta pesquisa vão mostrando as faces de suas identidades quer seja a profissional, quer seja a étnico-racial.

E como se dá a construção dessa identidade profissional? Os próprios professores e professoras respondem a isso. Tal edificação dá-se aos poucos, a passo que vão trabalhando, relacionando-se com seus alunos, com seus pares, com a administração da escola, com o próprio sistema de ensino. O que quero mostrar com isso é que essa construção se dá também no embate entre forças externas e internas no fazer-docente deles.

As forças externas dizem respeito àquilo que a sociedade e os órgãos educacionais esperam dele. Por exemplo, o Documento do MEC discutido nas referências teóricas da pesquisa, traz uma série de atribuições ao fazer-docente do

professor, assim como as propostas pedagógicas de cada estado do país também as trazem, ou seja, esses documentos estabelecem de antemão uma identidade profissional que não foi construída pelo professor, mas, pior que isso, ainda seguindo o pensamento de Arroyo (2002, p.24) que fala que a cada mudança política, há um novo posicionamento pedagógico, assim os governantes e tecnocratas “se julgam no direito de os dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competência (...)”

Além da crítica procedente feita por Arroyo em relação aos órgãos educacionais que atribuem uma identidade para o professor, também, digo que existe todo um imaginário social que também anuncia uma identidade para os docentes, como foi visto tanto pela literatura como na pesquisa sobre o que as pessoas na rua pensam do que é ser professor, pesquisa essa realizada por Moraes e Picon (2003). Ali foram coletadas várias visões sobre o “ser professor”, portanto são lançadas a ele outras identidades. Tem-se aqui o primeiro embate — pois, é no meio desse emaranhado de atribuições sobre o seu fazer-docente que o professor vai construindo sua identidade profissional.

O segundo diz respeito às forças internas presentes na construção da identidade profissional, tais forças são entendidas por mim, como as percepções, os valores, as crenças que os professores têm de si e de sua profissão. Essas forças internas nem sempre condizem com aquilo que as externas trazem sobre eles. Instaure-se aí um conflito de identidades. Assim, considero muito importantes as palavras de Mauro que diz que “ser professor é carregar uma carga, a qual não estamos preparados para carregar”. Entendo, pelos sentidos de sua fala, que a “carga” são as várias identidades que se colocam sobre o professor e

complementando o meu entendimento, busco novamente as palavras de Mauro: “esperam muito de você”. Ou seja, por vezes, existe o choque entre aquilo que as pessoas esperam do professor e aquilo que o professor é, com isso percebo que não existe mesmo uma identidade profissional única no fazer-docente quer seja no momento da aprendizagem, quer seja nas relações entre aluno-professor, professor-professor, professor-direção, professor-sistema de ensino, existe sim um jogo em que as várias identidades profissionais atuam e, nessa partida, o professor vai se construindo enquanto profissional.

Outro ponto que merece destaque nesta discussão diz respeito ao fato dos cursos de formação que não dão conta de formar o professor, não trazem no bojo de seus currículos uma formação que una teoria e prática. É na sua própria prática, já depois de formado, que o professor iniciante vai estabelecendo tal união.

Quando Mauro diz que o professor precisa de outros suportes para se educar professor, ele não está se referindo à fase inicial a profissão, mas sim ao *continuum* dela. A necessidade de uma formação continuada que abarque além dos conteúdos específicos, outros que não estão imediatamente relacionados àqueles, mas que fazem parte do cotidiano do professor, como por exemplo, as relações entre as pessoas, isso é fundamental para a construção da identidade profissional, é fundamental para que o “professor se eduque professor”. Assim, o embate com as várias identidades poderia ser menos conflitivo na construção da identidade profissional própria e na do grupo profissional.

Retomo, então, a questão: quem são os professores e professoras negros deste estudo? A partir dos sentidos de suas falas, depreendo que os professores negros deste estudo, ao relatarem suas experiências de infância junto à

família, as suas experiências no campo do trabalho, as discriminações sofridas por serem negros e pobres, a perceptividade da escola enquanto estudantes, a percepção seu trabalho enquanto professores vão nos mostrando sua identidade étnico-racial e profissional: envolvem-se com a questão da educação étnico-racial; trabalham no ambiente escolar para o fortalecimento da auto-estima dos alunos negros; propiciam, com seu trabalho docente, uma melhor relação entre alunos negros e não-negros; são leitores e não se contentam apenas com o aprenderem em seus cursos de graduação; têm uma grande postura ética em relação à profissão; reconhecem que o seu reconhecimento profissional dá-se pelo trabalho que empreendem e, de posse dele, não mais permanecem calados frente as situações de discriminação que presenciam em ambiente escolar; identificam que o professor negro tem de mostrar-se mais competente; mantêm a união, em seu trabalho, com conhecimento e afetividade para com os alunos; reconhecem também os dilemas profissionais oriundos da identidade que lhes é atribuída, bem como as condições em que se encontra o sistema educacional; indicam caminhos, quando falam sobre a escola, para que se possa efetivar um sistema de trabalho mais equânime. Enfim, são professores que estão ligados à sua realidade social, histórica e realizam um trabalho docente que não visa somente à aquisição de conhecimentos, mas também a uma transformação – mesmo que paulatina – da realidade em que se encontram alunos negros e não-negros em relação à questão das relações étnico-raciais. São professoras e professores que se educam professores no exercício de sua profissão.

Como já dito, no início dessas conclusões inconclusas, o processo de formação da identidade é complexo e, por esta pesquisa trabalhar com quatro participantes, não se pode abarcar toda complexidade que emana da questão da

formação da identidade profissional. Em decorrência disso, acredito que novos estudos devam ser realizados a fim de ampliar a questão aqui trabalhada, por exemplo, como a direção da escola, os pares, os alunos vêem e reconhecem o professor negro como profissional competente? Assim, teríamos uma visão mais ampla daquilo que concerne à formação da identidade profissional do professor negro, pois estaríamos lidando não apenas com sua subjetividade em relação ao assunto, mas também que aquilo que o outro pensa sobre o reconhecimento da identidade profissional dos profissionais negros.

Quero concluir este estudo reiterando os agradecimentos aos participantes desta pesquisa, professoras e professores negros que, além do preciso contributo de suas experiências de vida, que são o cerne vivo desta pesquisa, trouxeram à minha experiência de mulher, professora, pesquisadora e negra maior amplitude e dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto e D'ADESY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância.** São Paulo: Atual, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior.** 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro, uma Identidade em Construção: Dificuldades e Possibilidades.** – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil: da senzala à abolição.** – São Paulo: Moderna, 1999.

CONCEIÇÃO, Regina e SILVA, Petronilha B. G. e. **Presença negra em São Carlos.** In ABRAMOWICZ, Anete, SILVA, Ademar da e BITTAR, Marisa. Educação e pesquisa: diferentes contextos. São Carlos: RiMa, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** – São Paulo: Papirus, 1994.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** – Portugal: Porto Editora, 1997.

FERNANDES, Florestan. **A luta de raça e de classe.** In Revista Teoria e Debate, nº2, 1988. Disponível em: http://www.fpa.org.br/td/td02/td02_sociedade1.htm. Pesquisa realizada em 17/05/2004.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Em três artigos que se complementam. – São Paulo: editora Cortez, 2003.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e Escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil.** – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1988.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que eu vi de perto.** – Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GUIMARÃES, Bernardo. **A Escrava Isaura**. São Paulo: Ática, 1992.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Fundo de memória**: Infância e escola em famílias negras de São Paulo. Campinas: Caderno CEDES, vol.18, n.42, 1997. Disponível em cadernos@cedes.unicamp.br. Consultado em 15 de outubro de 2005.

HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural**. Revisão técnica: Arantes, Antonio Augusto. Tradução: JACINTO, Andréa B. M. e FRANGELLA, Simone. São Paulo: IFCH/UNICAMP, 2003.

HOFBAUER, Andréas. **Uma história do branqueamento ou O negro em questão**. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. – São Paulo, 1999.

HOUAIS, Antonio. **Dicionário Houais de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **O espelho**. In Contos Escolhidos. São Paulo: Ática, 1990.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de Formação e de Trans-Formação**. In: Nóvoa, A. (org.) Vida de Professores. – Lisboa: Porto Editora, 2000.

MORAES, Regina Helena e PICON, Roberta. **As diferentes visões acerca do que é ser professor**. Trabalho Final apresentado à Disciplina de Pós-Graduação "Formação de Professores". – São Carlos, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Conferência proferida no 1º Seminário do III Concurso Negro e Educação (São Paulo: 21/08/2003)

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de Espelhos**: Imagens da Representação de si através dos outros. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A. (org.) Os Professores e a sua Formação. - Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. – São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1976.

REALI, Aline Maria M. R. e MIZUKAMI, Maria da Graça N. (org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. – São Carlos: EDUFSCar, 1996.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. – Portugal: Celta Editora, 1997.

SANT' ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados**. In MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. – São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

_____. **Racismo no Brasil**. – São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, Ezequiel T, da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

SILVA, Jacira Reis da. **Mulheres Caladas: trajetórias escolares de professoras negras, em Pelotas**. Produção/circulação de representações sobre negros, na escola. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. – Porto Alegre, 2000.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **Pesquisa em Educação, com base na Fenomenologia**. In: Revista de Pesquisa em Serviço Social. – Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social, vol. 1, Ano 1, 1990.

_____. **Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afro-descendentes e africanos**. In BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCAR, 2003.

_____. **Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros**. In LIMA, Ivan Costa e, SILVEIRA, Sônia M. (orgs). Negros, Territórios e Educação. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, nº 7, Série pensamento em Educação, 2000.

_____. **Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas - Situando-nos enquanto mulheres e negras**. Campinas: Caderno CEDES vol.19, n.45, 1998. Disponível em cadernos@cedes.unicamp.br. Consultado em 15 de outubro de 2005.

_____. **Quebrando o silêncio: resistência de professores negros ao racismo**. In: SERBINO, Rachel Volpato e GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima (org.). A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Oliveira da. **Roteiro dos Tantãs**. – Porto Alegre: Edição do autor, 1981.

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

SILVÉRIO, Valter e ABRAMOWICZ, Anete (coord.). **São Paulo educando pela diferença para a igualdade**. Módulo I, Ciclo Básico. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**: Examinando a Política do Reconhecimento. Coleção Epistemologia e Sociedade. Tradução: Marta Machado. – Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à Brasileira**: Uma nova perspectiva Sociológica. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumara: Fundação Ford, 2003.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.