

*Os professores negros como atores sociais em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte **

Patricia Maria de Souza Santana

Professora da rede municipal de ensino de Belo Horizonte

Resumo

O presente artigo propõe-se a discutir alguns elementos das relações raciais nas escolas. Analisaremos algumas entrevistas que integram pesquisa sobre os projetos e/ou iniciativas que discutem a discriminação racial em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Pretendemos contextualizar a análise a partir do caráter ambíguo das relações raciais, fruto em larga medida da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, construções ideológicas amplamente disseminadas no Brasil.

Palavras-chave: educação, relações raciais, educadores negros.

Abstract

This paper intends to debate inter-ethnic relations in public schools of Belo Horizonte, based on the analysis of some interviews that are part of a major research on the matter. It focus the ambiguous nature of Brazilian ethnic relationships, traditionally dominated by a "whitening" ideology and the myth of ethnic democracy.

Key words: education, ethnic relationships, black educators.

* *Texto elaborado a partir de pesquisa em andamento, financiada com bolsa do concurso "O Negro e a Educação", patrocinado pela Ação Educativa, Anped e Fundação Ford.*

Introdução

As relações raciais no Brasil são marcadas por profundas contradições. Ao mesmo tempo em que parcelas significativas da população negra se encontram em situação de perversa desigualdade social, fruto de histórico processo de discriminação, o racismo é negado tanto oficialmente como no senso comum. Em muitos casos, evoca-se a mestiçagem do povo brasileiro como fator de unidade e ausência de conflito.

Esse quadro se faz sentir também no sistema educativo. Mesmo em escolas que se propõem a discutir a questão em prol da valorização da cultura negra e contra a discriminação racial, a tarefa é difícil, se não árdua, fruto muitas vezes de ações isoladas do restante da instituição e levadas a efeito, em muitos casos, por educadores negros.

Esses educadores, apesar de todas as dificuldades até mesmo em definir sua própria identidade, são agentes significativos no processo de resistência e luta contra o racismo.

Neste artigo pretendemos analisar a ação de alguns deles no cenário

complexo das relações raciais na sociedade brasileira dentro da escola¹.

As desigualdades raciais no Brasil: alguns indicadores

O censo de 1991 apresenta uma população de mais de 146 milhões de habitantes no Brasil, sendo que 55,3% da população é composta de habitantes brancos e 44,2% de negros (pretos e pardos).² Considerando o contingente significativo da população negra e o grau de desigualdade existente em nossa sociedade, a desigualdade racial no Brasil é um dos componentes desse processo que atinge uma parcela significativa da população brasileira.

Estudos e pesquisas no campo da desigualdade vêm demonstrando o caráter racista da exclusão social no

¹As análises aqui apresentadas estão sendo desenvolvidas em uma pesquisa com financiamento da Fundação Ford em projeto apresentado pela ANPED e Ação Educativa para os anos de 1999 e 2000.

²"Na classificação do IBGE, as pessoas são instadas a se agrupar em cinco grupos: 'brancos', 'pretos', 'pardos', 'amarelos' e 'indígenas'. Os estudiosos das desigualdades raciais agrupam, muitas vezes, os 'pretos' e 'pardos' sob a denominação de negros" (Guimarães, 1999, p.190). Fizemos aqui a opção por manter esta posição uma vez que ainda não dispomos de elementos suficientemente claros para a classificação racial no Brasil.

Brasil. Podemos citar os trabalhos de Carlos Hasenbalg (1976,1999) que demonstram que existem diferenças consideráveis com relação a brancos e negros no que diz respeito à mobilidade social no Brasil. Segundo esse autor, a raiz de tais diferenças pode ser buscada no período pós-abolição, quando a mão-de-obra do negro foi relegada em favor da do imigrante sendo que a política de imigração estava carregada de ideologia racista, com influência de pensadores que preconizavam o branqueamento da população brasileira. Fúlvia Rosemberg (1999) nos lembra que "o caráter racista da desigualdade social no Brasil pode ser confirmado por estudos recentes que mostram que, mesmo em regiões geográficas mais desenvolvidas, os indicadores sociais (mortalidade infantil, esperança de vida, rendimento, escolaridade, saneamento básico) evidenciam sempre piores condições de vida para a população negra, mesmo quando comparada à população branca de mesmo nível de renda, apontando para um componente específico de discriminação racial "(1999, p 75).

No setor da educação, desde a

década de 70, vários estudos vêm demonstrando o aspecto discriminador do sistema educacional. Algumas pesquisas trabalharam com o acesso e a permanência na escola a partir da questão racial com base em dados estatísticos. Outros estudos trouxeram à tona uma gama de fatores que contribuem para a discriminação da criança negra no processo escolar. Eles estão relacionados à própria ausência da cultura negra na escola, passando pelo silenciamento dos educadores sobre o preconceito e a discriminação racial, até os livros didáticos como veiculadores de estereótipos racistas.³

O conjunto desses estudos revela que o racismo presente na sociedade brasileira é produzido e reproduzido cotidianamente nas escolas. A respeito da escolarização dos negros no Brasil, Hasenbalg conclui que "à menor dotação de educação, recurso cada vez mais importante na competição por lugares na estrutura ocupacional, acrescentam-se os resultados da

³ A os trabalhos já citados de Hasenbalg, Rosemberg, Barcelos, acrescentam-se os de Gonçalves (1985), Gomes (1995), Silva (1988) Figueira (1992); Pinto (1997, 1992, 1993, 1997, 1999) e outros.

discriminação racial no próprio mercado de trabalho, fechando-se o círculo vicioso que confirma pretos e pardos em posições sociais subordinadas” (1999, p.15). E ainda, contextualizando a questão das desigualdades raciais com relação à educação de forma geral, o segmento negro está em condições desfavoráveis em vários aspectos. Segundo Regina Paim Pinto, “a população negra apresenta maiores índices de analfabetismo e é menos escolarizada do que a população branca. Proporcionalmente, maior número de crianças negras em idade escolar está fora da escola; maior número de escolares negros se evade da escola ou apresenta atraso escolar, em virtude da entrada tardia na instituição, ou das contínuas repetências. Além disso, os estudos têm demonstrado que o negro frequenta escolas de pior qualidade, seja em recursos pedagógicos, humanos e materiais, seja quanto ao número de horas dos cursos oferecido (Pinto, 1993, p.36).

Apesar dos avanços iniciais nas pesquisas sobre a discriminação racial no Brasil, poucas políticas têm sido efetivadas para pôr fim aos seus

efeitos. Muitos fatores podem ser elencados para justificar essa ausência de políticas públicas principalmente no âmbito governamental. Alguns estão estreitamente ligados à dificuldade de se admitir a existência do preconceito e da discriminação racial e de se identificar a própria discriminação. Como esta ocorre de forma ambígua, não assumida por parte de seus agentes diretos, em muitos casos as próprias vítimas têm dificuldade para de fato traduzir o que acontece em atitudes e reações. Essa situação pode ser considerada fruto do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento, esta última preconizada por vários pensadores do início do século, como Nina Rodrigues, Oliveira Vianna e Arthur Ramos. Como afirmam vários autores, a política do branqueamento, juntamente com o mito da democracia racial, presentes no imaginário social do país, também são fatores que levam ao escamoteamento da realidade racista brasileira (Gomes, 1995; Guimarães, 1999; Munanga, 1999).

Nesta perspectiva, não podemos desconsiderar que a construção da identidade brasileira está intimamente

ligada aos aspectos sócio-históricos das relações raciais no Brasil. Trata-se de uma identidade marcada por contradições, ambigüidades e indefinições, carregada de marcas advindas das construções históricas a respeito do que é ser negro e branco no Brasil.

A tentativa de compreender a formação da identidade negra no Brasil é fundamental no âmbito dos estudos sobre relações raciais na escola, pois elementos constitutivos da identidade são constantemente evocados quando esta temática aparece nos trabalhos escolares que se propõem a discutir o assunto, seja identidade das/dos professoras/professores, seja dos/das alunos/alunas.

As teias da identidade

Em um primeiro momento gostaríamos de salientar que trataremos preferencialmente, da identidade negra, uma vez que ao lidarmos com a temática das relações raciais na escola, estamos pesquisando prioritariamente sua interface com o segmento negro da população.

Falar sobre identidade negra no Brasil não é tarefa das mais simples. Implica buscar explicações históricas, sociais, culturais e psicológicas para algo que acreditamos estar sempre em construção. A forma como se deu a escravidão negra no Brasil trouxe uma série de implicações de caráter político e social e, para a população negra, não se efetivou nenhum plano satisfatório do ponto de vista de sua inserção social para a integração no mundo dos homens livres (Fernandes, 1978; Moura, 1988). A mão-de-obra do negro foi preterida pela dos imigrantes europeus, não puramente por fatores técnicos ou econômicos como quiseram alguns, mas por construtos político-ideológicos que preconizaram um Brasil que necessitava sair do seu atraso e caminhar para o desenvolvimento.

A ligação entre o povo brasileiro e atraso econômico era constantemente evocada por diversos pensadores do fim do século XIX e início do XX. O médico Nina Rodrigues um dos defensores da superioridade da raça branca, via no negro e no mulato sinônimo de inferioridade e degenerescência, querendo com isso restringir a

participação do negro na sociedade brasileira. Um dos caminhos seria a imigração, o incentivo à mão-de-obra européia, bandeira defendida por políticos e empreendedores da época.

Em outra perspectiva, Oliveira Vianna (1883-1951), defendia o branqueamento do povo brasileiro a partir da miscigenação. Segundo ele o mestiço iria gradativamente assumindo as características do branco, considerado por ele superior (Gomes, 1995; Guimarães, 1999). Nota-se que tanto a perspectiva da superioridade do homem branco, como a miscigenação, são frutos do pensamento racista, predominante no período em diversos países no mundo, entre eles o Brasil.

O ideal de branqueamento, pensado no início do século com vistas ao aniquilamento da população negra, não surtiu o efeito desejado. Já a miscigenação de fato ocorreu em longa escala, mas não fez do Brasil um país branco. De acordo com Munanga (1999), somos o país mais mestiçado do mundo.

As teorias racistas de branqueamento da população brasileira tiveram repercussões decisivas na forma como

os brasileiros se pensam e se classificam racialmente. A perspectiva do branqueamento passou a fazer parte dos ideais de muitos daqueles que não queriam ser identificados como negros, com todas as características depreciativas que lhes foram imputadas na época. O que não é muito diferente da atualidade, como nos mostra Munanga (1999).

Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria "branca". Jamais será rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções, devidas notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico (Munanga, 1999, p 10).

Portanto, podemos dizer que a miscigenação no Brasil de certa forma corou a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. Ainda segundo Munanga, "a elite 'pensante' do Brasil foi muito coerente com a ideologia dominante e o racismo vigente, ao encaminhar o debate em torno da identidade nacional, cujo elemento de mestiçagem ofereceria teoricamente o

caminho. (...) De fato, o que está por trás da expressão popularmente tantas vezes repetida “no Brasil todo mundo é mestiço”, senão a busca da unidade racial e cultural?” (1999,p.13).

Essa tentativa de tentar dissimular a diversidade racial brasileira em favor de uma unidade nacional reforça ainda mais a idéia de que não existem conflitos raciais no Brasil. Aqui se desenvolveu um racismo assimilacionista oposto ao de países como Estados Unidos e África do Sul (Munanga 1999; Guimarães 1999). Nestes, o racismo diferencial, em vez de assimilar diferenças, propôs a “absolutização das diferenças”, levando ao segregacionismo.

Muitos autores, na tentativa de compreender o caso brasileiro, recorrem à análise proposta por Oracy Nogueira. Segundo esse autor, no Brasil, o preconceito não é relacionado às origens biológicas das pessoas que possuem genitores negros, são negras. Trata-se de um preconceito de marca, ou seja, aqui prevalece a cor da pele juntamente com demais elementos da aparência física, associados a outras marcas sociais e de classe (Guimarães, 1999; Munanga, 1999).

Essas nuances da questão racial no Brasil se refletem no processo de discriminação racial no país, interferindo nas formas de combatê-la no nível social, político e ideológico.

“A negativa em reconhecer a existência formal da discriminação racial, quando ela é denunciada e comprovada, transmuda-se, assim, na afirmação de que ela não pode existir porque somos brancos. Porque somos todos mestiços” (Guimarães, 1999, p.197).

A negação da diversidade, aliada aos valores tipicamente brasileiros de desprezo pelo racismo, pelas injustiças, acabará impedindo a adoção de políticas pela superação das desigualdades raciais.

Esse quadro contraditório e cheio de armadilhas sobre relações raciais, aqui apresentado de forma sintética, refletirá na maneira como estas questões serão encaradas e tratadas na escola. Na maioria das vezes, uma das grandes dificuldades encontradas pelos professores/professoras que se propõem a discutir a questão é justamente a resistência em dar

visibilidade ao tema. Aspectos como ocultamento da identidade, silenciamento do preconceito e seus desdobramentos no contexto escolar serão abordados a seguir.

Escola, diversidade e discriminação racial na rede municipal de Belo Horizonte

A rede municipal de ensino de Belo Horizonte conta hoje com 178 escolas. Em 1995, o Projeto Escola Plural foi implantado nas escolas municipais, rompendo com o processo de seriação no Ensino Fundamental e criando três ciclos de formação. Modificou-se o sistema de avaliação, eliminando-se os mecanismos de reprovação. Ressignificaram-se os conteúdos, que passaram a ser trabalhados numa perspectiva globalizadora e multidisciplinar.

Nesse novo modelo, cada escola passou a desenvolver seu próprio projeto pedagógico, levando em conta as peculiaridades do meio em que se localiza.

Como pretendíamos desenvolver nosso trabalho nessas escolas, buscamos primeiro fazer um

levantamento dos projetos nelas desenvolvidos, alguns dos quais já conhecíamos pessoalmente. O levantamento foi feito a partir de indicações do CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) e de dados fornecidos pela Secretaria Municipal Para Assuntos da Comunidade Negra. Procedemos à classificação dos projetos a partir dos seguintes critérios que definiremos previamente:

- 1- temática diretamente relacionada ao conteúdo da pesquisa;*
- 2- questões e objetivos apresentados na proposição dos projetos;*
- 3- duração dos projetos;*
- 4- abrangência e envolvimento de diferentes figuras (projetos que envolvem maior número de alunos, professores, comunidade);*
- 5- projetos considerados positivos pelo pessoal da escola ;*
- 6- projetos que apresentaram/ apresentam grandes dificuldades para sua realização;*
- 7- significado do projeto para os participantes e/ou relevância enquanto experiência pedagógica significativa para a escola ;*
- 8- projetos representativos do universo de experiências levantadas.*

Em uma primeira análise, os projetos até agora levantados foram classificados da seguinte maneira:

- projetos realizados em determinada fase do ano com prazo estipulado para início e fim, motivados geralmente por temas apresentados nos livros didáticos ou por circunstâncias, como, por exemplo, "Brasil 500 Anos".

- projetos desenvolvidos por professores de determinadas disciplinas, repetidos por mais de um ano, diretamente ligados ao tema das relações raciais, e que geralmente acompanham o professor, independente da escola em que esteja;

- projetos encerrados de anos anteriores que foram realizados em anos anteriores, uma ou mais vezes e não tiveram continuidade;

- projetos, em alguns casos interdisciplinares, que abrangem maior número de professores e alunos bem como comunidade, com tema voltado especificamente para a cultura negra e a discriminação racial, com durabilidade e frequência maior.

Concluído o levantamento de dados, selecionamos 15 escolas, buscando obter mais informações sobre seus projetos pedagógicos e suas iniciativas. Procedemos a entrevistas, consultando materiais

produzidos e, em um caso, pudemos observar um evento referente ao projeto. Tendo em vista o objeto de nosso estudo, optamos por trabalhar com aquelas escolas cujos projetos tivessem uma temática relacionada diretamente com as relações raciais.

Esse não foi o único critério utilizado: nossa escolha recaiu sobre projetos que envolvessem o maior número de pessoas ou que, mesmo não tendo uma abrangência tão significativa, estivessem centrados na figura de um professor ou coordenador negro, que trabalhasse permanentemente o tema.

Nesse último caso, o trabalho seria antes uma iniciativa do professor do que da escola como um todo.

Nosso levantamento permitiu-nos verificar que várias escolas que possuem projetos e/ou iniciativas voltados para a discussão das relações raciais estão localizadas em regiões

⁴ *Dados estatísticos preliminares: até agora foi possível identificar, num universo de 114 escolas contatadas, 56 que possuem algum projeto ou iniciativa com a temática das relações raciais, cultura negra, discriminação, racismo. Destas 56, selecionamos 15 para nossas entrevistas, considerando aquelas escolas em que o projeto se desenvolve por iniciativas individuais e aquelas onde há um grupo maior como proponente e efetivador dos projetos.*

periféricas de Belo Horizonte, algumas em vilas ou favelas. Todas elas têm um contingente significativo de alunado negro, em sua maioria em condições socioeconômicas precárias. Em muitas delas as condições materiais são deficientes, bem como as condições financeiras para empreender projetos pedagógicos que requerem algum tipo de investimento. Conta-se sempre, e principalmente, com trabalhos voluntários na organização de eventos, oficinas, exposições, palestras, etc.

O presente artigo contém algumas das constatações feitas ao longo da pesquisa que estamos desenvolvendo.

A principal delas é que a exclusão da população negra se verifica no interior das escolas, nas interações do cotidiano escolar, conforme revelam os dados das entrevistas feitas a professores negros. São vários os exemplos de discriminação a que os alunos negros estão permanentemente sujeitos: desde os procedimentos de enturmação - organização das turmas em "fortes" e "fracas", sendo que nestas últimas se concentra a maioria de alunos negros

- até a participação diferenciada em eventos.

"Aqui na escola tinha um projeto, que caiu, que era "A Garota M".⁵ Era para angariar fundos, mas virou concurso de beleza, e era só beleza mesmo, que a garota era bonitinha, mas não estudava de jeito nenhum. As meninas que participaram eram todas brancas, e teve uma negra até muito bonita. Os meninos assustaram quando ela passou por um monte de brancas e saiu como negra, mas também não ganha, sai mas não leva". (...)

O racismo está presente na escola, mas são poucos os que o admitem. A percepção dessa "realidade oculta" é exemplificada aqui por algo que poderia passar despercebido: o fato de, no concurso de beleza, a participação de uma garota negra causar estranhamento aliado à forma como são pensadas as questões raciais. O padrão estético de beleza é o branco, por isso a menina negra pode até participar, mas não vai ganhar o concurso. Isso é tido como normal, natural.

⁵ O evento previa o título com o mesmo nome da escola. Optamos aqui por manter o anonimato das fontes.

Existe uma dissimulação do preconceito, que na escola está alicerçada “nas concepções pedagógicas que desconsideram as diferenças sócio-raciais como uma realidade concreta ou nas evidências para reforçar que as diferenças do papel social advindas do lugar que o negro e o branco ocupam na sociedade, são naturais ou divinas” (Santos, 1998, p. 72).

O relato a seguir demonstra uma outra forma de manifestação da discriminação na escola:

“Esta questão do preconceito é muito velada. Ela existe de uma forma escondida, muito debaixo dos panos. As pessoas falam que não existe, só que na verdade quando você vai ver no cotidiano, quando a gente começa a reparar nas turmas, quando olha nas turmas mais fracas, com dificuldade de aprendizagem, sem querer, percebe que o índice de alunos negros é muito grande”. Nesse sentido, podemos dizer que a escola acaba criando mecanismos de exclusão que trazem como consequência um deslocamento do olhar, tornando a discriminação racial algo despossuído de realidade, para aqueles que não têm consciência

de sua existência. “O que a escola faz é adaptar, acomodar ou ajustar tais diferenças. O papel do sistema escolar acaba sendo o de promover a adaptação de cada grupo social ao seu papel na sociedade, na medida em que a sala de aula comporta múltiplas funções e a cada um caberia uma posição e ocupação. O papel da educação é treinar os diversos papéis sociais, cristalizá-los, e não refletir sobre a idéia de que eles são uma construção histórica e como tal são passíveis de mudança” (Santos, 1998, p. 73).

A constatação, por parte dos professores entrevistados, de que a discriminação racial está presente na escola leva-os a fazer interferências através de projetos, iniciativas, etc. Mas este não é o único fator: nessas entrevistas, a tomada de consciência é sempre marcada pela experiência pessoal e trajetória de vida que influenciará em grande medida as ações no interior das escolas.

Apresentamos a seguir alguns elementos das entrevistas que podem nos dar uma visão de como a temática das relações raciais tem sido encarada nas escolas selecionadas para a

pesquisa⁶. As entrevistas são de duas professoras que exercem função de coordenação. Formadas em magistério, com cursos de graduação (uma em pedagogia, outra em geografia e história), elas têm em comum anos de experiência na educação. Ambas são referências em suas escolas na questão das relações raciais, com uma presença marcante no cotidiano escolar, e levam a frente projetos que discutem essa temática.

“Minha família é uma família mista”

A identidade negra das professoras foi construída ao longo de suas vidas em suas trajetórias quando crianças na família, na fase adulta no convívio com amigos e no exercício da profissão no contato com os colegas e alunos. Podemos perceber que o caráter de ambigüidade referente à identidade negra é marcado pela forma como as professoras mencionam a tomada de consciência de pertencimento a um determinado grupo étnico-racial.

“A minha família é uma família mista, primos brancos, loiros, negros. Nunca tive este problema de destacar que sou negra, aquele

é branco, não tive esta preocupação na infância porque fui criada com meus primos brancos e loiros, embora misturados, porque não são brancos, são negros também, porque são todos parentes, não teve esta distinção, esta separação”.

O próprio ir e vir na forma como a professora apresenta a composição racial de sua família – “minha família é mista, depois “sou negra”, “primos brancos e loiros”, “porque não são brancos, são negros também” – demonstra a grande dificuldade que não só ela, mas nosso próprio país, têm em definir-se racialmente. Citando o levantamento feito por Clóvis Moura após o censo de 1980, no qual identificou 136 cores declaradas pelos não brancos, Munanga(1999) comenta que “esse total de cores demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, o branco”(p.14).

⁶ Abordarei aqui só alguns aspectos da análise que ainda está em andamento, apresentando os pontos comuns, mesmo que as entrevistadas apresentem divergências interessantes.

Ao mesmo tempo em que a professora procura demonstrar a ausência de conflito em torno da questão racial, quando diz que nunca teve a preocupação em separar quem era branco ou não, no decorrer da entrevista ofereceu exemplos de como se percebeu diferente dos demais a partir do olhar dos outros em situações que podem ser consideradas constrangedoras.

"No colégio que estudei, uma escola particular, só havia duas crianças negras, eu e uma outra. Todo mundo achava que eu era filha de um militar. Meu pai era operário, a outra era filha de militar, então ela estava ali por isso e para os outros eu também tinha que ser filha de militar (risos) mas eu não dava muita importância."

A escola aparece como um dos lugares privilegiados de constituição da identidade. "Em muitos casos a criança negra percebe-se diferente no contato com os outros e nas relações do cotidiano escolar. Na maioria das vezes, esta experiência na escola é carregada de aspectos negativos com relação ao seu pertencimento étnico (Silva, 1995).

Neste exemplo vemos uma das muitas formas em que a discriminação racial se manifesta, reflexo do "racismo introyetado no imaginário racial brasileiro e muito bem definida pelos teóricos racistas, de que o lugar do negro está sempre associado com o baixo *status* social, não somente devido a fatores econômicos mas também a sua incapacidade intelectual para desenvolver outros tipos de atividades" (Gomes, 1995, p. 160). Ao negro reserva-se determinado espaço, e quando este ocupa lugares (no caso, a escola particular) reservados tradicionalmente aos brancos, o estranhamento parece ser algo natural e uma justificativa padrão deverá ser buscada: as duas únicas crianças negras da escola deveriam ser filhas de militar.

Ainda neste contexto de percepção do "ser negra" para as professoras, o exemplo seguinte, sobre a reação a uma situação de preconceito, é bem expressivo:

"O que eu percebia assim nas pessoas não me afetava não. No prédio que eu moro tinha uma vizinha que um dia me levou a um baile em um clube tradicional de Belo Horizonte. Era uma senhora

que gostava muito da gente, da minha mãe. Então me levou para o baile. Lá eu percebi a maneira como me apresentava às pessoas. Ela dizia: 'esta é minha amiga, uma pessoa extraordinária, fez faculdade, formada nisso, naquilo'. Ai eu fiquei com vontade de rir, porque eu vi que ela estava preocupada em colocar que eu tinha tais e tais graduações. Parecia que ela queria justificar para as pessoas por que estava acompanhada de uma negra. Mas eu nunca tive muito problema com isso não."

Essa reação, que parece demonstrar pouca preocupação ou afetamento e mesmo uma visão não crítica da situação, faz parte das ambigüidades que o tema carrega. Em um sentido o preconceito é identificado com exemplos trazidos da memória, em outros reage - se com certa passividade, dando-se pouca importância a tais situações, como que se quisesse apagar algo desconfortável e difícil de lidar, lançando mão da indiferença como forma de reação.

Em outro relato a percepção sobre "o ser negro" aparece como uma construção do meio familiar, que mais tarde será questionada em virtude do

contato com uma concepção das relações raciais não tão passivas, como quiseram ensinar na família:

"Em minha casa a minha mãe falava muito a questão da cor pra gente, que era preciso ter muito caráter. Isso foi ficando na minha cabeça. Depois minha irmã começou a namorar um rapaz que pertencia a um clube - Fundação José do Patrocínio - e ele começou a falar sobre isso, começamos a tomar mais consciência. Passamos a conversar mais sobre o assunto e a questionar a educação que mamãe nos deu de sermos subservientes, de não nos posicionarmos. E a gente foi estudando, amadurecendo mais a questão."

Na fala que reproduzimos a seguir, essa professora articula a questão da discriminação a algo que requer uma atitude mais reativa, não demonstrando revolta pelo peso que a discriminação representa para os negros.

"Eu fiquei mais sensível a esta questão quando nasceram minhas filhas. Fui sentindo a reprodução exata das coisas que vivi, nas minhas filhas. Eu me lembro que quando estava grávida, fazia

compras sempre numa loja em cidade do interior, conhecia muito a vendedora. Depois que tive minha filha, ela me disse: 'oh que ótimo! Nasceu mais uma para o Sargenteli'. Aquilo me deixou muito constrangida, eu dei uma resposta para ela. A partir daquilo fui me despertando para trabalhar a questão, não senti que ela falou por maldade, mas era extremamente terrível. Senti a necessidade de estar me instrumentalizando mais sobre a questão. Estudei bastante, aí me apaixonei pelo assunto."

Vemos que a "tomada de consciência" se dá no conflito, no ato sofrido de discriminação, aliado com as construções elaboradas na convivência familiar e na forma de encarar as relações raciais.

"Nós sabemos que as coisas só acontecem realmente se o professor tiver o desejo"

Como afirma Pinto (1999), a discussão sobre a discriminação racial nas escolas está longe de ser uma tarefa fácil. "No entanto, posicionar-se perante as diferenças étnico-raciais ou abordá-las na escola não é uma tarefa fácil dada à carga ideológica de

que se reveste essa questão e à multiplicidade de crenças arraigadas subjacentes à sua percepção" (p.207).

As duas professoras entrevistadas disseram que uma das grandes dificuldades para o desenvolvimento de projetos que discutem as relações raciais é justamente a resistência dos professores. Esta resistência se traduz de várias formas, seja invocando a não-formação até o desconforto em tratar o tema com os alunos negros, seja pela alegação negativa de que o racismo não faz parte da realidade brasileira.

Essa postura de resistência, negação, silenciamento, sobre as questões raciais por parte dos professores, confirma a análise feita por diversos pesquisadores (Gonçalves (1985), Silva (1996, 1998); Gomes (1995); Figueira (1990); Pinto (1992, 1999) e outros), que são unânimes em afirmar os efeitos nocivos de tais posturas na construção da auto-estima das crianças negras. "O professor que trata o seu aluno negro como se não fosse, está contribuindo para a formação de uma identidade que nega suas raízes étnicas e culturais e busca arremediar

outras, com as quais, é muito provável, não se identifique positivamente" (Silva, 1996, p. 170).

Segundo uma das professoras entrevistadas, a sua grande dificuldade hoje é justamente envolver os professores nesta discussão.

"Muitos dizem que não estão preparados para tratar deste assunto. Assim como existe um pavor do professor que tem dificuldade em trabalhar a sexualidade com o aluno, tem professor que não se sente bem em falar de negro com o negro. Quando fomos cobrar dos colegas por que o projeto não estava sendo trabalhando, um deles falou que não tinha jeito para falar do assunto. Na verdade há uma falta de preparo nosso para lidar com o tema, é preciso formação, uma tranquilidade. Fica embutido aquele medo, um preconceito mesmo, 'não vou tocar nesse assunto que eu posso estar ferindo alguém, é uma forma de preconceito."

Sobre esse 'desconforto' do professor em tratar o tema das relações raciais, Regina Paim Pinto, em pesquisa feita com professores do magistério na cidade de São Paulo, faz a seguinte observação:

"Falou-se abertamente dos constrangimentos, do temor e das reações que provoca, principalmente quando há alunos negros na sala de aula, confirmando o que os estudiosos vêm afirmando a respeito da dificuldade de tratar determinadas questões que dizem respeito às diferenças étnico-raciais em abordagens formais(...) Mas, sem dúvida é um indício da tendência de identificar o tema com o que é problemático, sem atentar para o fato de que se pode tratá-lo também apontando os aspectos positivos das diferenças seja procurando valorizar aqueles que são considerados diferentes, seja enfatizando os acontecimentos que retratam de forma favorável "(Pinto, 1999, p. 219) .

Baseadas nesse contexto de extrema dificuldade de dar visibilidade ao tema e torná-lo significativo para os demais professores, as educadoras entrevistadas lançam mão de várias estratégias, todas elas cercadas de cuidados, para não criar um ambiente hostil com relação ao assunto. A paciência e a persistência são as marcas das estratégias usadas por elas.

"Eu acho que a gente tem que ter estratégias até para lidar com o professor. Porque nós sabemos que as coisas só acontecem realmente se o professor tiver desejo. Não adianta ter o projeto identidade cultural na escola, se o professor não se identificar com ele. Se ele mesmo não questionar sua própria identidade, não vir de que forma que ele está trabalhando isso. A grande questão é que muitos professores não trabalham a questão racial por não saberem como trabalhar, por não se justificar a necessidade do trabalho sobre o assunto. Vemos que tem a ver com a invisibilidade do tema. Temos que ir criando formas prazerosas e não assim tão chatas, impingindo a eles alguma verdade, mas de forma bem legal. A estratégia é de fazer, aos poucos, muito devagar, sem criar muitas polêmicas".

Na verdade, não se trata apenas da falar. A professora tem uma proposta concreta para sensibilizar e instrumentalizar o professor: são os momentos de formação informal, sugestão que nos pareceu muito interessante.

"Nós tínhamos no ano passado o Café Cultural. Lançamos isso na coordenação. Esse café era a

oportunidade que os professores tinham para se instrumentalizar sobre o assunto. No 13 de maio, fizemos uma comida especial de origem afro-mineira, chamamos um contador de história, expusemos todo o material que tenho e que a escola tem, para o professor ir observando, ir olhando. Nos espaços de tempo, conversávamos com o professor sobre o assunto".

Situações como as apresentadas acima demonstram o longo do caminho a ser percorrido com relação à discussão racial nas escolas, principalmente no que diz respeito à formação de professores. "Quando discutimos a formação de professores e a diversidade étnico-cultural não podemos nos esquecer de que estamos falando de algo mais complexo do que conhecer o tratamento teórico dado à cultura, ao gênero, à etnia, à idade, à religião, etc. Falamos em atitudes, posturas, perspectiva de vida, revisão de preconceitos, formação moral... Esses não são adquiridos somente nos processos e espaços institucionais de formação mas, sobretudo, na experiência cotidiana, nos mais diversos espaços e processos de

socialização que também são educativos” (Gomes, 1997 p. 46).

No entanto, apesar das dificuldades, as entrevistadas consideram que conseguiram trazer a temática para a escola e conquistar alguns professores através da sensibilização. Para ambas, os projetos hoje podem continuar acontecendo em suas escolas mesmo na sua ausência. Ou seja, a temática encontrou eco em um grupo de professores, graças ao efetivo esforço de ambas em dar visibilidade à questão.

“Eu senti um crescimento nestes últimos três anos aqui na escola. Não é fácil, até você sensibilizar os professores e convencê-los de que o tema racial tem que ser tratado na escola é uma dificuldade. Mas eu vejo um caminhar muito grande. Uma professora me procurou pedindo material para a outra escola e disse que foi aqui que ela sentiu a importância de trabalhar a identidade da criança negra, quer levar o tema para a escola particular em que trabalha. Os próprios professores já estão pensando a sua identidade.”

Finalmente, analisando a trajetória dessas duas professoras, podemos

indicar que ambas se transformaram de pessoas ou indivíduos vítimas de uma situação social de injustiça e discriminação, em atores, ou melhor, atrizes sociais, diretamente envolvidas na luta para superar a discriminação racial (Gonçalves, 1998).

O silêncio vai sendo rompido e, no lugar da omissão e do embaraço, essas professoras passaram a desenvolver atividades e projetos que pudessem contribuir para alterar o quadro encontrado em suas escolas. Não será por acaso que um dos eixos mais importantes dos projetos das duas escolas está relacionado à auto-estima, à construção de uma auto-estima positiva para alunos negros, buscando valorizar a cultura negra, a beleza negra, resgatando a história dos negros no Brasil, discutindo sua realidade atual, etc. O trabalho para a formação de uma auto-estima positiva não se resume nesse caso somente a conteúdos e atividades: a postura das professoras diz mais que os conteúdos. Em seus relatos, ficou demonstrado que o incentivo à participação, o estímulo, a “cobrança”, fazem parte constante de sua atuação junto aos alunos.

As educadoras com isso pretendem atingir o ponto principal no qual o racismo se manifesta no cotidiano escolar: a invisibilidade do povo negro, aliado ao caráter depreciativo que lhe é dado pela sociedade. Diante da impossibilidade de tratar o tema na sua dimensão social e institucional, ou seja, de dar ao tema uma visibilidade pública de maior alcance, o percurso das professoras foi pessoal e seus objetivos estão centrados também em aspectos pessoais de experiências de vida. De uma certa forma, o silenciamento ainda se impõe, mesmo quando as reações/ações já estão em curso.

Encerramos este texto com o depoimento de uma dessas professoras, que está em final de carreira e que desenvolve um dos trabalhos mais significativos na temática das relações raciais das escolas por nós pesquisadas.

“Quando cheguei nesta escola, eu senti uma resistência dos alunos, não sei por que motivo, não sei se por causa da cor, acho que é isso mesmo. E por ser uma professora que estava empenhada em fazer um trabalho bom com eles, então eu ganhei o apelido de Chita.

Eu exigia do aluno, queria sacudir o aluno, devido àquela falta de expressão deles, eu exigia um pouco. Então eu saía no corredor e ouvia aquele corinho: Chita! Chita! Aí eu passei a observar a população que me chamava de Chita, eu vi que eram negros, criticando e apontando negros, eu era a única professora negra à noite, então eu fiquei com esse nome de Chita. Aí eu resolvi fazer o trabalho do auto-retrato, conversei, motivei muito para que eles sentissem a importância deles como pessoa e nas conversas que a gente ouvia era de muita baixa-estima, eu sou preto, eu sou favelado, era só isso que ouvíamos. Fui desenvolvendo um trabalho dentro da geografia. Depois resolvemos ampliar trazendo temas da cultura negra, história, realidade. Convidamos pessoas do Movimento Negro para darem palestras e hoje temos um projeto que abrange 16 oficinas, dentre elas a de Hip Hop, que está sendo coordenada por um aluno em regime de liberdade assistida.”

Como se pôde ver nas entrevistas, o fato de terem sido discriminadas não as impediu de buscar meios para virarem o jogo na sua atuação profissional.

Referências bibliográficas

- BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação e desigualdades no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.86. data?
- _____. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 37-69, 1992.
- FIGUEIRA, Vera: O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 63-72, 1990.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995 .
- _____. Relatório de pesquisa: *Formação de professores e diversidade étnico-cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- GONÇALVES, Luiz Alberto. Os movimentos negros no Brasil construindo atores sócio-políticos. *Revista da ANPED*. São Paulo, n. 99, p. 30-50, 1998.
- _____. O Silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeira e quarta série. Dissertação de Mestrado em Educação. FaE/ UFMG, 1985.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HASENBALG, Carlos. Raça e oportunidade em educação – mais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 73, p. 5-12, 1990.
- _____, Carlos; VALLE & LIMA. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra capa, 1999.
- _____, Carlos; SILVA & LIMA. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra capa, 1999.
- MUNANGA, Kambeguele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- _____. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. Rio de Janeiro: *Caderno Penesb*, n. 1, p- 9-19, data?
- PINTO, Regina Paim. Multiculturalidade e educação de negros. *Cadernos CEDES*. Rio de Janeiro , p.3- 48, 1993.

- _____. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.86, p.25-38. 1993.
- _____. Raça e Educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.
- _____. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 108, p.199-231,1999.
- SILVA, Ana Célia. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 96-98, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 107, p. 7- 40, jun. 1999.
- _____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceitos na escola, alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, p.73-92, 1998.
- SANTOS. Gevanilda Gomes. A História em questão. In: ROMÃO & LIMA. *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural*. Florianópolis: NEN, 1998, p. 67-84.
- SILVA, Petronilha B.Gonçalves. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades. *Cadernos CEDES*. São Paulo, p.25-35,1993.
- _____, G. e Silva. diversidade étnico-cultural e currículos escolares- dilemas e possibilidades. *Cadernos CEDES*. São Paulo, p. 25-34, 1993.
- _____, Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p. 168-178.
- SILVA, Consuelo Dores. *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.