



Relação entre capital cultural e consciência racial de professoras negras*

Relation between cultural capital and racial consciousness of black teachers*

Maria Rita Py Dutra

Pedagoga, Especialista em Supervisão Escolar e mestra em Antropologia, Pesquisadora do Núcleo de Estudos Contemporâneos do Curso de Ciências Sociais/UFSM

Resumo:

O presente artigo referencia-se na pesquisa de mestrado da autora, intitulada Rompendo Barreiras: a relação entre capital cultural e consciência racial de professoras negras. O objetivo geral foi identificar fatores presentes na relação entre capital cultural e consciência racial na escolha da profissão de professora e no seu decorrer procurei compreender as evidências da consciência racial na prática docente das informantes, buscando conhecer a metodologia de trabalho adotada com relação à temática étnico-racial, haja vista estarmos próximo às comemorações dos dez anos de aprovação da Lei 10.639/03. Consiste em uma pesquisa etnográfica em que registro as trajetórias de vida das professoras, suas memórias, tanto da vida escolar, quanto profissional; as motivações que as levaram a escolher a profissão; os fatos que marcaram sua formação e prática pedagógica e o comprometimento das mesmas em reverterem situações de racismo. A pesquisa ocorreu em Santa Maria/RS, com início em dezembro/2010, prolongando-se no decorrer do ano de 2011.

Palavras-chave: Professoras Negras - Capital Cultural – Consciência Racial.

Abstract:

This article refers to the author's master's research, entitled Breaking Barriers: the relation between cultural capital and racial consciousness of black teachers. The overall objective was to identify factors in the relation between cultural capital and racial consciousness in choosing the profession of teacher and tried to understand their ongoing evidence of racial consciousness in the teaching practice of informers, seeking to know the work methodology adopted with respect to the ethnic-racial issue, considering we near the celebration of ten years of approval of the law 10.639/03. The study consists of an ethnographic study in which was recorded the life histories of the teachers, their memories, school life and professional life, the motivations that led them to choose the profession and the events that marked their training and teaching practice and commitment in the same reverse racist situations. The research took place in Santa Maria / RS, starting in December 2010, extending throughout the year of 2011.

Keywords: Black Teachers - Cultural Capital - Racial Consciousness.

* Este artigo apresenta uma parte da pesquisa realizada pela autora para obtenção do grau de Mestra em Ciências Sociais pelo PPGCSociais/UFSM

Introdução

A pesquisa *Rompendo Barreiras: relação entre capital cultural e consciência racial* teve por objetivo identificar fatores presentes na relação entre capital cultural¹ e consciência racial² na escolha da profissão de magistério por cinco professoras negras que atuam nos anos iniciais na rede de ensino do município de Santa Maria-RS.

A questão que norteou o trabalho foi: “qual a relação entre o capital cultural e a consciência racial na escolha da profissão de professoras negras?”, tendo investigado especialmente a formação intelectual das professoras pesquisadas, verificando se esta formação influenciou na escolha da profissão.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar os fatores que influenciaram na construção do capital cultural e consciência racial para a escolha da profissão dessas mulheres negras. Os objetivos específicos foram identificar as expectativas das professoras com relação a sua profissão; identificar as evidências de consciência racial entre as professoras entrevistadas; relacionar as evidências do capital cultural entre as professoras pesquisadas; relacionar como a consciência negra das professoras se reflete em sua prática docente e, por fim, verificar a metodologia de trabalho adotada com relação à temática étnico-racial e cumprimento da Lei 10.639/03.

Como metodologia utilizei a etnografia³; trabalhei com trajetórias de vida, observação participante, entrevistas semidirigidas e abertas e grupo focal. Quando falo em trajetória de vida, entendo “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente num espaço (...) sujeito a incessantes transformações”, assim como Bourdieu (2000, p. 189).

Racismo e educação

Os Movimentos Sociais Negros⁴, desde a década de 1930, quando foi criada a “Frente Negra Brasileira” (FNB) denunciavam a situação de exclusão do povo negro brasileiro, apontando para a necessidade de o Estado garantir uma educação democrática e inclusiva. Abdias do

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

² Por consciência racial entendo a percepção que cada indivíduo pode ter acerca de seu pertencimento étnico. Sartre reitera que os negros devem abandonar o modelo do colonizador e se entender e pensar como indivíduos negros. (SARTRE, 1965, p.98).

³ Para Malinowski (1978, p. 18-19): “Um trabalho etnográfico só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente, de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom-senso e intuição psicológica (...) Na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos”.

⁴ Segundo Adão, “movimento negro participe do movimento social, é toda ação, organização, articulação e resistência que os africanos e seus descendentes imprimiram em sua práxis, desde sua chegada no Brasil, nestes quinhentos anos de história da colonização das terras indígenas. E, enquanto categoria, como uma construção analítica e não como um fenômeno empírico observável” (ADÃO, 2002, p. 14).

Nascimento ao criar no Rio de Janeiro, o “Teatro Experimental do Negro” (TEN), alfabetizava seus integrantes. Organizações negras que ascenderam no cenário nacional ou regional, como União dos Homens de Cor, Movimento Negro Unificado, União dos Negros (UNEGRO), Agentes de Pastoral Negra (APN’s), incluíam em suas pautas a necessidade de mudanças na educação, incluindo o protagonismo do negro nos currículos escolares, até então invisíveis.

A escola é um espaço de interação social no qual os agentes que lá se encontram aprendem e vivenciam regras e classificações sociais, desempenham papéis sociais, e a aproximação dos diferentes, oportuniza a convivência e a experimentação da alteridade. Por ter sido professora por longos anos, no dia a dia da escola muitas vezes me deparei com questões que envolviam dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e rejeição a escola por parte de alunos afro-brasileiros. O interesse em compreender essa situação surge desde os anos 80, quando começam a aparecer resultados de pesquisas que apontavam o racismo e a discriminação racial como fatores que contribuiriam para o fracasso escolar desses alunos. Dentre os primeiros trabalhos a que tive acesso, destaco a pesquisa de Souza (1988) sobre o tema “Trabalhando com o preconceito e a discriminação em sala de aula”, envolvendo 200 professores, de 34 escolas da 1^a. à 4^a. séries do Ensino Fundamental, da cidade de Franca, entre 1995 e 1998, na qual a pesquisadora constatou que os professores lidavam com a questão do preconceito e discriminação de forma afetuosa, valorizando o respeito e a igualdade, sem formularem uma proposta que eliminasse o problema. Por outro lado, os professores não percebiam qualquer relação entre preconceito ou discriminação com evasão escolar, repetência ou dificuldades de aprendizagem por parte das crianças negras. Uma série de pesquisas foram realizadas, dentre as quais destaco Cavalleiro (2005a., p. 68), Patto (1988), Paré (1991), Rosemberg (1996 e 2003), todas elas concluíram pela necessidade de mudanças na educação, apontavam a escola como espaço de reprodução do racismo, e o livro didático reproduzindo o racismo ou pela invisibilidade dos personagens negros ou pela forma depreciativa com que apresentavam os personagens negros.

Os trabalhos até então realizados serviram como referência para novas pesquisas, produções de artigos ou publicação de livros, como o artigo de Silva (2005) intitulado “A desconstrução da discriminação no livro didático”, em que a autora propõe que os cursos de formação de professores incluíssem essa temática, orientando para a utilização crítica do livro didático, identificando e desconstruindo estereótipos e representações do negro como pobre, feio, sujo, incompetente.

A partir do ano de 2003, com a aprovação da Lei 10.639, a temática racial passou a ser tratada como uma questão do Estado brasileiro, sendo elaborada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A relatora do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) que trata das Diretrizes Curriculares chamou atenção para o papel do Estado de garantidor de políticas de reparação para a comunidade negra, devendo oferecer e estimular políticas de reparações, voltadas para a educação, garantindo ingresso, permanência e sucesso do alunado (SILVA, 2005, p. 11).

As conquistas obtidas até aqui são fundamentais, mas também acredito que não se erradica racismo por decreto, por isso aponto como decisivo o trabalho de implementação das leis via escola, com oferecimento de cursos para os professores, com amplo debate na comunidade escolar, uma vez que o sistema escolar é, como afirma Bourdieu (2002, p. 14-15), um dos grandes responsáveis pela transmissão do poder e de privilégios. Por outro lado, a dominação entre brancos e negros provoca uma violência simbólica⁵, difícil de ser superada, contribuindo para que as pessoas passem a se ver, sentir e colaborar com a dominação; desta forma concordo com Bourdieu (2002) que ao tratar da violência simbólica, defende que ao lado de uma revolução econômica, se provoque também uma revolução simbólica, nas cabeças.

Que palavras estou dizendo

A pesquisa se assenta nos conceitos de campo, *habitus*, capital cultural e social, racismo, preconceito racial, consciência negra e discriminação racial. Para Bourdieu (2004, p. 20-29), a sociedade é constituída de campos sociais, dotados de regras próprias, espaços nos quais os agentes e as instituições que produzem ou difundem a arte, a literatura, a ciência, encontram-se, inserem-se e se relacionam. A posição ocupada por cada agente social vai depender da posse de certos capitais, como: cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo, etc., e do “*habitus*”, que são aquelas disposições incorporadas no decorrer do processo de socialização e que podem levá-los a se oporem às forças do campo. Sustenta o autor que o sistema escolar é responsável pela manutenção e legitimação de situações de desigualdade social e cultural, uma vez que ele está preparado para trabalhar com alunos que chegam com capital cultural do grupo ou classe de origem, pois a escola ignora as desigualdades culturais (BOURDIEU, 2008b, p. 53). A escola torna-se um local estranho, quase que alienígena para aqueles alunos que lá ingressam, sem portarem capital cultural; nesse caso, o contato inicial entre aluno e escola ou aluno e professora pode gerar sofrimentos, como ilustra a Professora nº 5:

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

- E eu que não tenho nenhum presente!

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

- Fulana! E eu quieta.

- Fulana! E eu quieta.

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

- Diz: presente!

Aí eu disse, mas sem saber que “diosca” era o tal de presente e ausente. Professora nº5.

Pelo relato, avalio a importância da escola no acolhimento dos alunos, em especial, na possibilidade de garantir mudanças sociais e econômicas, que só se darão se este aluno, no decorrer de sua vida escolar, adquirir o *quantum* de capital, seja ele cultural, econômico, político ou

⁵ Para Bourdieu “violência simbólica é aquela violência que resulta do fato de as pessoas terem na cabeça princípios de percepção, maneiras de ver que são produto da relação de dominação” (2002, p. 49).

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

Quanto ao racismo, entendo ser ele uma ideologia que trata grupos minoritários como sendo inferiores, sendo suas diferenças utilizadas como base para a exclusão social.

Consciência negra é outro termo empregado na pesquisa, entendido como a capacidade que o indivíduo tem de se perceber enquanto pessoa negra, se valorizar e se aceitar como é. Entre nós, a expressão “consciência negra” foi utilizada pelo poeta gaúcho Oliveira Silveira em 1971, ao propor a data de 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”. Para discriminação racial adoto o conceito da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas Formas de Discriminação Racial, expresso por Banton (1987):

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

Por preconceito racial, entendo a opinião antecipada sobre uma pessoa ou grupo, sem qualquer fundamento que justifique essa atitude. O meio, a educação e a época podem determinar atitudes preconceituosas.

Educação, um campo de disputas

No tocante ao conceito de capital cultural, para Bourdieu (2008b, p. 74-78), ele pode aparecer de três formas: a) no estado incorporado, através da aprendizagem ele é interiorizado pelo indivíduo, desde a mais tenra idade, concomitante ao período de sua socialização; b) objetivado aparece como escritos, obras de arte, livros, coleções, monumentos, etc., podendo ter sua propriedade jurídica transferível, por exemplo, posso presentear alguém com um livro, mas não posso transferir o gosto pela leitura; c) e institucionalizado, isto é, legitimado por títulos, certificados ou diplomas expedidos por instituições de ensino, que outorgam ao seu portador o reconhecimento jurídico do seu capital cultural. Sendo assim, entendo que o acesso ao “capital cultural incorporado” das professoras entrevistadas iniciou-se desde cedo, quando foram à escola, apesar de suas famílias aparentemente não deterem esse tipo de capital. Apenas uma mãe tinha diploma de professora, comprovando que apesar de não disporem de capital cultural, davam valor à educação. A depoente, filha de professora, confessa ter decidido pela profissão, em virtude de sua mãe, e da rotina que ela desenvolvia em casa.

Mesmo destituídos de capital cultural, de certa forma, os pais foram os primeiros mestres, tentando iniciar seus filhos no mundo das letras:

Éramos em oito irmãos, meu pai era telegrafista (...) Minha mãe fazia costuras e salgadinhos para ajudar no sustento da casa. Eles sempre foram bem presentes em nossa educação escolar. Professora nº 2.

A mãe em casa tinha já me ensinado a fazer acho que as letrinhas, as vogais, talvez. O meu nome, o nome da mãe, o nome do pai; um desenho que ela fazia. Professora nº 5.

Numa sociedade formada por campos em disputa, o campo da educação não deixa de retratar os problemas existentes na sociedade, como bem recorda a depoente a seguir sobre a violência simbólica sofrida por parte de sua primeira professora:

Eu quase não abria a boca, tinha muito medo, vergonha. Não abria a boca nem pra pedir para ir ao banheiro. Tinha um medo de erguer o dedo, assim! Tanto que eu acho que eu fiz mais de uma vez aquela pocinha em baixo da cadeira. Eu me lembro que as freiras vinham com um balde e davam um (inaudível) na gente, que secava! Era humilhante, a coisa. Naquele ano eu senti bastante... Acho que eu não tinha nenhuma noção do que era racismo, mas eu senti bastante. Professora nº 5.

As marcas, apesar do tempo são indelévels e a voz da depoente revela imensa dor. A aquisição de capital cultural para jovens negras subentende força de vontade, projeto de vida, superação. Na trajetória das professoras a barreira do racismo, do não lugar, deve ser transposta em primeiro lugar.

A Professora nº 2 está com mais de cinquenta anos, confessou que na sua adolescência gostava do cantor Ronnie Von, dos Beatles, do John Lennon, gosta de filmes e adora ler livros espíritas. Está viúva há 9 anos e concluiu o curso de Pedagogia recentemente. Para concretizar sonhos, algumas vezes, há necessidade de separações, de afastamentos, mas é preciso foco, saber onde se quer chegar. É o que revelou a Professora nº 1 em sua fala. Ela mudou para Santa Maria, fez poucos amigos, parar se preservar, insegura, por medo da violência, mas também para poder estudar. Depois de formada, vieram as atividades profissionais, a necessidade de economizar até conseguir realizar sua grande meta: comprar sua casa própria. Hoje se sente realizada.

As redes de apoio foram decisivas às professoras no processo de aquisição de capital cultural. A Professora nº 1 contou com o incentivo da professora com quem morava, trabalhava mas não desistiu de estudar e enfrentar um vestibular. A Professora nº 4, filha de uma funcionária de escola, conta que se transferiu para a mesma escola onde sua mãe trabalhava, passando a conviver com professoras e alunas do magistério; foi a partir daí que pega o gosto pelo magistério. Estudando em uma escola particular, paga por sua madrinha, a Professora nº 5 desiste de permanecer na mesma, transferindo-se para uma escola estadual. Durante o primeiro ano escolar, ao ser informada que a filha seria reprovada por não saber ler, sua mãe recorreu a uma amiga advogada para fazer um teste de leitura com a menina. E foi o parecer dessa pessoa que a avaliza a retornar à escola e afirmar que sua filha tinha condições de ser aprovada, pois sabia ler sim.

Mariazinha, a fulana vai aí, vai lê, pra ti vê se ela sabe lê. Daí, eu me lembro que eu fui, fiquei lá sentada, esperando ela atender os clientes. Daí eu li pra ela. Ela disse:- Ah, tu tá lendo bem. Daí, a Mariazinha disse: -Não, ela sabe lê, Maria. Então a mãe foi lá na escola e disse: - Ela sabe ler, ela vai passar (...)

Daí, na quarta série, eu por decisão, eu é que não quis ficar lá, acho que ela teria continuado pagando, mas eu preferi uma escola do Estado, daí eu fui para uma escola do

Estado, (...) fazer da 5ª até à 8ª Série. Lá tudo passou assim, não tenho lembranças muito, passou... De lá aí eu fui para outra escola do Estado que tinha curso de Magistério (...). Professora nº 5.

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

Após a iniciação no campo das letras, as professoras seguiram seus caminhos, estudaram, cursaram o ensino superior e adentraram no mundo do trabalho.. A Professora nº 2, concluiu o curso superior no ano de 2011- todas as depoentes detiveram capital cultural. Quanto à consciência racial, por volta dos 5-6 anos, identifico que a Professora nº 5 se percebe negra:

Outra coisa importante é falar assim que lá fora, (...) eu não tinha assim, convivência com outras pessoas (...). E um dia chegou um cara, lá (da cidade), bem conhecido. Foi lá fora. Não sei se foi uma tosquia, que tinha... Eu disse:
 - Mãe, o que esse homem, assim é tão preto? Ela disse:
 - Ele é preto, que nem tu! Bah! (risos). Eu nunca... (risos) Bah, eu achava que não era... Eu nunca tinha dado por conta. A mãe diz que eu olhava e dizia:
 - Mas mãe olha aqui a palma da minha mão, bem branquinha! Daí que eu me liguei que tinha essa coisa de negro e branco. Até, então, nunca tinha me ligado. Professora nº 5.

Perceber-se “tão preta, quanto o visitante” Foi um choque para a menina, certamente seus pais nunca haviam falado com ela sobre isso, mas sabe-se que este é um momento de dor para o aluno, se não houver orientação familiar. É na saída da família e ingresso na escola que as crianças descobrem sua negritude, coincidindo com o início do enfrentamento de violência simbólica, ao perceber o tratamento diferenciado em virtude da etnia. A perversidade do racismo e do preconceito tem marcado as vidas de alunos nas escolas brasileiras, ao sofrerem discriminações sem sequer perceberem.

Sabe o que eu lembro? Eu lembro de uma coisa, quando eu era pequena e estudava no Marieta, no dia da apresentação das mães. Era um teatrinho onde tinha uma mãe negra, uma mãe italiana, alemoa, aquela função toda, né. E eu me lembro, que ninguém queria se a mãe negra. E daí as crianças, todas apontavam pra mim:
 - “Mas tem que sê a S, porque a S, ela é negra”! Sabe, ficou uma (...) Eu me lembro que as crianças brigavam.
 - “Mas pode ser qualquer um”! e ninguém queria. Aí acabou sendo (...) mas eu não queria também que ela me pintasse, eu queria me aparecer, da cor da minha pele, mesmo, né! Não! Daí eles disseram assim:
 - Não, professora, tem que pintar ela, mais preta ainda, pra ser a mãe, ne - gra! Isso aí, eu nunca esqueci! Aí, a ideia da professora! Ela realmente, ela me pintou de tinta guache, me pintou toda: braço, rosto, tudo. (...). Não (lembro o que senti), eu só lembro que eu não queria me pintar. Eles queriam que eu fosse mais negra (risos). Professora nº 2.

Foi um relato denso, emocionante, em que uma situação de violência foi rememorada passados quase quarenta anos. Tive a impressão que ela buscava lá no fundo, num recanto qualquer de sua memória, quando iniciou falando, com um sorriso triste: “Sabe o que eu lembro? O grupo guardou silêncio. Lentamente, a professora relatou sua experiência. Foram lembrados conselhos de

mães aos filhos, para andarem sempre bem vestidos, limpos e bem comportados; “*por ser negro e pobre, não precisa ser relaxado e atirado*”, dizia a mãe da Professora nº 1. Para Cardoso de Oliveira (2005, p.10) as *minorias étnicas* serão reconhecidas e respeitadas como pessoas se adotarem comportamentos aceitáveis pela sociedade envolvente. O estereótipo de que o negro é inferior, é “sujo”, relaxado”, etc., foi introjetado pelos libertos, a partir do trabalho da “elite nacional” para não incluí-los na sociedade de classes, sendo difundido pela “ideologia da democracia racial” e chegando aos tempos atuais através de testemunhos como o acima, percebendo-se que as mães, nesse momento passavam a “ver a si mesmo com os olhos do branco”.

Apesar dos esforços das famílias negras, nem todas estão preparadas para enfrentar os embates do preconceito e do racismo, como identificou a professora ao solicitar aos pais ou responsáveis, durante a matrícula do aluno, para que eles declarassem a raça ou a cor dos seus filhos:

Quando a gente está fazendo matrícula dos primeiros anos, vem nas fichas, agora por ordem, né, da Secretaria de Educação, pra descrever a cor, a raça da criança. (...). E a gente, embora, a criança na frente da gente, a gente pergunta pra mãe. Qual é a cor que ela tem. Elas perdem o rebolado, como se diz. Às vezes ficam bem confusas. Olham pra criança e olham pra gente. Olham pra criança e olham pra gente.(...) As mães ficam bem confusas, pra poder dizer. Professora nº 1.

Entre as depoentes, confirmo a existência de consciência racial, pois, além de se autodeclararem negras, avaliaram o cenário do racismo na atualidade, considerando que houve uma espécie de eclosão de racismo, o que não ocorria antigamente, apesar de terem declarado não haver presenciado situações de racismo ou que o assunto não tinha sido discutido em suas famílias. Santos (1999, p. 120) ao escrever sobre a igualdade de oportunidades para todos e ausência de conflitos preconizada pela democracia racial, ressalta que esta ainda é uma aspiração geral, ficando difícil de separar a aspiração do que acontece no plano real. Para esse autor o brasileiro comum se vê como criatura “sem problemas desse tipo”, sendo que esta autoimagem de cordialidade, de vivência fraterna funciona como paradigma a ser alcançado, apesar de não suprimir o racismo. A consciência racial brasileira transita numa dicotomia: a da realidade da discriminação contra o negro e outra, do desejo do estabelecimento de relações amistosas, uma aspiração patriarcal de todos. Essas aspirações funcionam, para o senso comum, como uma “muralha”, toda vez que denuncio o racismo, renego o desejo do estabelecimento de relações harmoniosas, é como se estivesse aceitando a derrota. Percebe-se pelos depoimentos saudosistas, a ocorrência de um tempo em que o racismo não estava presente na nossa sociedade: “naquele tempo, não era assim”, “eu nunca presenciei nada”, “antigamente, não”, “era todo mundo unido, não tinha essa confusão”. Ou explica-se o fato da não existência de conflitos raciais, por não haver alunos negros na escola.

Durante a pesquisa, tinha como meta entender em que momento de suas trajetórias de vida, as professoras escolheram o magistério. Para a Professora nº 1, sua opção profissional foi decorrência das fortes marcas deixadas por sua primeira professora, ainda no meio rural e mais tarde, ao mudar para Santa Maria, foi influenciada pela senhora com quem residia. A Professora nº 3 revelou que sempre quis ser professora e que o convívio com a rotina de ter a mãe professora,

talvez tenha contribuído para sua escolha pela profissão. A informante nº 2 relatou que suas brincadeiras infantis eram de “aulinha” ou de “fazer roupinha”. “Eu fazia roupinha da vizinhança toda”, tanto é que sua mãe, certo dia lhe pediu que ela escolhesse: ser costureira, ou ser professora. Escolheu então o magistério.

A Professora nº 4 revelou que sua mãe, funcionária de escola, fora transferida para o Instituto de Educação, em virtude desse fato, a menina passou a estudar nessa escola, em que havia o curso de Magistério. Reconhece que foi no convívio com a mãe, com as professoras e colegas que foi se forjando a futura professora. A Professora nº 5 reconhece ter sido influenciada pela mãe, mas também por professoras que marcaram sua vida.

Considerando que as professoras entrevistadas possuíam capital cultural em graus semelhantes, uma vez que todas obtiveram diploma de magistério equivalente ao grau médio e de curso superior, sendo que uma delas cursou duas faculdades; considerando que a consciência racial foi evidenciada no momento em que todas as Professoras se autodeclararam negras, há indícios de relação entre capital cultural e consciência racial, contudo a escolha da profissão de professoras se deu em virtude do capital cultural e social. Entendo aqui por capital social a rede de relações mobilizadas por cada agente, no caso em tela, as professoras que tiveram papel decisivo para que as entrevistadas escolhessem o magistério como profissão. Das cinco professoras entrevistadas, três revelaram ter escolhido a carreira do magistério em decorrência da influência marcante de uma professora: a professora alfabetizadora ou professoras com as quais convivia no espaço de trabalho de sua mãe ou de professoras do curso, que proporcionavam às alunas momentos de aprendizado em sala de aula e em oficinas de arte educação, como teatro, dança, *jazz*, etc. Outra entrevistada disse ter recebido influência da mãe professora, e apenas uma das informantes respondeu ter escolhido a profissão por gostar.

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

No segundo objetivo específico, propus-me identificar as evidências de consciência racial entre as professoras entrevistadas, o que comprovei através da autodeclaração, lembrando que esta consciência racial diz respeito à identificação étnica da entrevistada, sobre o que ela pensa e o que os outros pensam sobre sua etnia. No depoimento da Professora nº 5, encontro um exemplo de consciência racial, primeiramente, quando ela “descobre” que é negra, ao observar as características fenotípicas do visitante. Ela não queria ser tão negra quanto ele e procura na palma da mão algum vestígio de branquitude. Entendo também que a percepção dos maus-tratos provocados pela professora do 1º ano e mais tarde, a decisão de se transferir de escola, demonstrando a existência de

consciência racial. Considero relevantes as declarações desta professora ao relatar que acompanhava seus pais em reuniões do Movimento Negro, no Clube José do Patrocínio - a única entrevistada que teve uma experiência de militância em movimento social.

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

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

No quarto objetivo específico da pesquisa, propus-me relacionar como a consciência negra das professoras se reflete em sua prática docente. Neste ponto, encontro duas situações bem opostas. A primeira diz respeito ao grupo de professoras que acredita que na escola em que atuam não há racismo ou preconceito e, quando acontece alguma coisa, refere-se mais à curiosidade de algum aluno chamar a professora G de “moreninha”, por ser ela uma autêntica representante dos indivíduos pertencentes à categoria melanoderma. A professora orienta os alunos para usarem a expressão *politicamente correta*: “não é moreninha, é negra, pois a pessoa é negra”. Outra professora fez uma breve referência aos apelidos, lamentando a ocorrência de fatos assim, pois “antigamente todo mundo era unido, se dava bem. Eles são mais de chamar de baleia, mas a cor da pele eles não citam com frequência”. Infiro que as professoras estão ainda filiadas à ideologia da democracia racial, trazendo inculcado, inconscientemente, à crença de que “todos somos iguais e que a educação deve ser igual para todos”, pressuposto que requer também “tratamento igualitário”, reforçando o mito de que no Brasil não temos problemas, raciais. A atitude das professoras me remete a Cardoso de Oliveira (2005, p. 25), que emprega o conceito de “identidade alienada”, quando as minorias se percebem a partir do olhar do dominador.

Pelas observações realizadas percebo que o pertencimento étnico das professoras facilita a atuação delas quando ocorrem situações envolvendo a temática racial, apesar de apresentarem resistência para sistematizarem o tema, como conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. Toda vez que surge uma situação de conflito, as professoras usam do recurso da conversa, enfatizando que nas relações deve prevalecer o respeito. “Independente da cor, eu trabalho o caráter” diz a Professora nº 3. E continua: “mostro pra eles que não é a cor que vai fazer dele um homem bom ou um homem ruim. A cor não interfere. O que interfere é o caráter”.

A segunda situação se refere à Professora nº 5, que além de se reconhecer negra, apresenta uma postura política coerente com seu pertencimento racial, postura essa resultante do seu

próprio processo de construção identitário. Quando cursava o magistério, ainda muito jovem, participou de curso promovido pela 8ª CRE, foi seu primeiro contato, quando ela começa a relacionar o saber dado na escola com o conhecimento adquirido na vida, no Movimento Negro. Ao iniciar a docência, sem entender as razões, introduz o tema “Os lanceiros negros”, ao trabalhar as comemorações do dia do gaúcho. Até hoje, relata ela, que desenvolve esta temática e se pergunta em voz alta, o porquê disso. Ficou pensativa e teve um insight:

Ih, me lembrei agora, outra coisa que deve ter influenciado: como eu fazia parte de um grupo de danças gaúchas e era prenda de faixa, a gente concorria. Uma vez eu fui concorrer à Prenda da IX Região e eu me lembro que daí eu fui estudar sobre os “lanceiros negros” e aí, eu fui ver que mais tarde, a gente pode trabalhar, aquelas coisas que ficam ali escondidinhas. Professora nº 5.

Ao procurar as causas de sua postura, ela atribui que sua formação foi forjada durante o período universitário: “Eu mudei, realmente, eu posso dizer, eu cresci, foi aqui, foi quando cheguei à faculdade, deixando de ter aquela consciência tão inocente”. Professora nº 5.

Ao ouvir as professoras pesquisadas declararem que “aqui não temos problemas de racismo”, que acima de tudo trabalham com a noção de “respeito” ou que “quando surge alguma situação, a gente trabalha”, identifico a resistência das professoras em cumprirem a Lei 10.639/03 e 11.645/08. Faltava-me entender porque professoras negras, conscientes de seu pertencimento racial, negavam a existência do racismo. Inferi que o diferencial poderia estar na “militância”, uma vez que a única professora que reconhecia a existência de racismo, e tinha uma prática pedagógica diferenciada, para combater esse racismo, foi aquela que teve uma militância no Movimento Negro. Encontrei em Ferreira (2000, p.63-84) uma argumentação teórica contemplando esse viés; segundo ele, para a saúde psicológica, convém que cada indivíduo tenha um censo positivo de si, como membro do grupo ao qual pertence, sem nenhuma concepção de superioridade ou de inferioridade. Ferreira (2000, 67-84) adota uma proposta de modelo de desenvolvimento da identidade negra, que passa por quatro estágios⁶: submissão, impacto, militância e articulação.

O 1º estágio, denominado de *submissão*: é a fase em que o indivíduo absorve e se submete às crenças e aos valores da cultura branca, admiradas por ele, por serem as melhores, as mais corretas ou superiores, introjetando estereótipos de sua inferioridade racial, desvalorizando e negando sua identificação com o mundo negro. O 2º estágio, designado de *impacto*, é o momento em que o indivíduo não pode mais negar que sofre rejeição pelo mundo branco; mesmo tendo se aproximado dele, descobre que pertence a um outro grupo étnico-racial. É um momento de impacto, de tomada de consciência da discriminação e de busca de uma “nova identidade” racial, quando passa a se sentir e a se assumir negro. O 3º estágio, *militância*, é o momento “posterior ao conflito gerado pela percepção de seu pertencimento étnico-racial e a conseqüente rejeição vivenciada em função dessa descoberta”, diz Silva (2011, p.3). É a fase que se caracteriza pelo processo de mudança na subjetividade do negro; de conversão, com as antigas visões e crenças dando lugar a uma nova estrutura pessoal, baseada agora, em valores etno-raciais de matrizes

⁶ Estágios aqui entendidos como “momentos da vida em que o indivíduo expressa atitudes e concepções sobre si mesmo, sobre outras pessoas e sobre seu mundo, dentro do continuum de desenvolvimento da identidade” (Ferreira, 2000, p. 69).

africanas; com autoestima e identidade positivadas escreve Ferreira (2000, p. 79). O 4º e último estágio, *articulação*, é o momento em que a pessoa passa a explorar suas raízes africanas, elegendo como seu grupo de referência a população negra. O indivíduo passa a valorizar suas raízes, sente-se mais seguro, menos defensivo, ao mesmo tempo em que firma parcerias com seus pares negros, estabelece relacionamentos com indivíduos de outras etnias. Conforme o modelo apresentado, concluo que as professoras entrevistadas encontram-se no estágio de submissão ou de impacto, sendo que a Professora nº 5 atingiu o estágio de articulação.

Retornando aos objetivos que me levaram à pesquisa, no quinto objetivo específico, minha proposta era verificar a metodologia de trabalho adotada pelas professoras informantes, em seu fazer pedagógico, com relação à temática étnico-racial. Estava querendo averiguar como isso acontecia em sala de aula, se havia uma rotina prévia, ou não. A Professora nº 5 relatou que elenca os conteúdos a serem trabalhados, não só referentes à temática racial, mas que busquem a inclusão. Seja atuando na Educação Infantil ou da 1ª à 4ª Série, a professora realiza o trabalho de “histórias de vida” dos alunos, relacionando com a trajetória histórica, além de apresentar um trabalho globalizado, lançando mão da literatura, oportunizando que os alunos se desenhem e se pintem, escolhendo o lápis de cor de acordo com o tom de sua pele. A professora realiza permanente análise de conjuntura, sobre a situação social do negro brasileiro, instigando os alunos a construir seus próprios projetos de vida.

Outro ângulo que chamou atenção foi a justificativa dada pelas professoras da escola da região oeste, que não cumpriam a lei, em virtude de não terem aprovado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O plano previa a inclusão desses conteúdos, contudo sua conclusão era aguardada para o mês de maio/2012, o que infelizmente, não ocorreu. Em 2011, foi realizada uma atividade coletiva para marcar a “Semana da Consciência Negra”, com apresentações artísticas. Por outro lado, a escola da região leste que em 2009 e 2010 havia realizado ampla programação envolvendo, atividades culturais e socialização, com desfile de penteados afros, indumentárias, concurso de “a negra mais bonita”, dança, música, *hip hop*, não houve continuidade no trabalho, com a justificativa de que a professora não dispunha mais de carga horária.

Considerações finais

A trajetória de cinco negras professoras carrega em seu âmago o simbolismo da superação, da vitória, da capacidade de resistência de suas famílias, que mesmo desprovidas de capital econômico ou cultural, investiram na formação das filhas, além da influência positiva de professoras e de outras pessoas que foram decisivas para que essas jovens concretizassem seus projetos de vida, superando barreiras de idade, de moradia e de racismo.

O fato de quatro das entrevistadas negarem a existência de racismo na escola foi ilustrativo, pois, os relatos acionaram memórias que comprovavam racismo, como nas recomendações da mãe sobre a necessidade de higiene pessoal e boa apresentação, numa alusão às futuras exigências do mundo adulto de terem “boa aparência” ou em virtude do estereótipo imputado aos negros de serem mal cheirosos.

Todas as professoras se identificaram racialmente como “negra”, no entanto não foi possível observar como ocorreu o processo de construção das identidades individuais, exceto da Professora nº 5.

Para identificar os fatores determinantes na construção da consciência racial, assumo o modelo de construção de identidade proposto por Ferreira (2000, 67-84) e entendo que as professoras encontram-se nos dois primeiros estágios: de *submissão* aos valores da cultura branca e de *impacto*, daí a resistência para desenvolverem um currículo sobre a história do negro, seus feitos heróicos e contribuições.. O estereótipo racial de inferioridade do negro foi tão forte que ainda prevalece o ideário branco. Contudo a rejeição a tudo que diga respeito ao negro está sendo superada, o que se percebe, pelo relato da Professora nº 4, ao conversar com a professora de História, e solicitar que ela coordenasse a “Semana da Consciência Negra”, daquele ano na escola. Esta atitude enquadra-se no estágio, de *impacto*. Entendo que este momento é de deslocamento do estágio inicial (de *submissão*) para o de *impacto*, quando a pessoa passa a reconhecer a existência de situações de discriminação, até a pouco tempo, naturalizadas. A partir das ações que estão realizando, as professoras evoluirão para os estágios subsequentes, efetivando propostas compatíveis ao estágio em que se encontram como se percebe na fala da Professora nº 5 (*articulação*), quando diz aos alunos que todos “precisam mudar, precisam estudar, não só por serem negros, mas por serem pobres, ou porque vivem em uma situação de exclusão”. Para superar a exclusão, o povo negro precisa acessar a educação, uma vez que os negros encontram-se em situação de exclusão por falta de mobilidade social e só alcançarão esta mobilidade se adquirirem capital cultural e econômico, para tanto precisam ter garantido acesso, permanência e sucesso na educação..

Ficou evidenciada a omissão dos Sistemas de Ensino (estadual ou municipal) no cumprimento da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena, estando mais a cargo do compromisso militante do professor, que deverá providenciar atividades para marcar a data alusiva à consciência negra, sem que o currículo escolar contemple em seu programa as Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Federal de Educação. Outra evidência diz respeito à rotatividade dos gestores, estaduais ou municipais, que se alternam no poder, não havendo continuidade na ação, parecendo haver um constante recomeçar. Por razões históricas, os professores apresentam dificuldades para executarem a lei; cabendo aos Sistemas de Ensino acompanhar sua execução, oferecendo aos professores os requisitos necessários para suprirem dificuldades, levando a bom termo a prática educacional, recorrendo, inclusive, ao apoio do Movimento Negro.

Referências

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

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

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

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

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

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 39-64..

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Textos on-line

SILVA, Claudilene. *PROFESSORAS NEGRAS*: Construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. In: 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011, Natal - Rio Grande do Norte. 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT21/GT21>>. Acesso em: 20 nov. 2013.