

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CES - CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

CLÁUDIA REGINA DE PAULA

TRAJETÓRIAS DE HOMENS NEGROS NO MAGISTÉRIO:
experiências narradas

Niterói

2004

CLÁUDIA REGINA DE PAULA

TRAJETÓRIAS DE HOMENS NEGROS NO MAGISTÉRIO:
experiências narradas

Dissertação apresentada ao Curso De Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Proteção Social e Processos Interventivos. Linha de Pesquisa: Sistema de Proteção Social: regimes, história e sujeitos sociais.

Orientador: Prof. Dr. ANDRÉ AUGUSTO PEREIRA BRANDÃO

Niterói
2004

CLÁUDIA REGINA DE PAULA

TRAJETÓRIAS DE HOMENS NEGROS NO MAGISTÉRIO:
experiências narradas

Dissertação apresentada ao Curso De Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Proteção Social e Processos Interventivos. Linha de Pesquisa: Sistema de Proteção Social: regimes, história e sujeitos sociais.

Banca Examinadora

Professor Dr. André Augusto Brandão (Orientador)
UFF – Universidade Federal Fluminense

Professora Dr^a. Regina Pahim Pinto
FCC - Fundação Carlos Chagas

Professora Dr^a Iolanda de Oliveira
UFF - Universidade Federal Fluminense

Niterói

2004

À minha mãe, companheira de todas as horas, a quem jamais pago o que devo, porque seu amor é sem igual.

À Maria Luiza, filha que me inspira a prosseguir, minha alegria e esperança;

Ao companheiro Sérgio, pelo carinho e cumplicidade; com quem tenho construído um novo caminhar.

AGRADECIMENTOS

A Deus por essa experiência que promoveu profundas mudanças nas minhas relações com o mundo e com o outro.

À Professora Dr^a Iolanda de Oliveira, por compartilhar conhecimento e vida com todos que estão à sua volta;

Ao Professor Dr. André Brandão, orientador e amigo, pelo estímulo, competência e confiança nesse trabalho;

Aos professores Jorge Najjar, Sérgio da Rocha e Moema de Poli Teixeira, que me iniciaram na pesquisa acadêmica;

Aos professores do Programa de Mestrado em Política Social, referenciais de conhecimento, sobretudo as preciosas sugestões de leitura da Professora Dr^a Rita de Cássia Santos Freitas.

Ao amigo José Barbosa por ter tornado essa trajetória mais leve, com sua doce presença.

A Mariza Assis, amiga solidária e constante a quem devo bons momentos de debate intelectual e pessoal.

À equipe do PENESB/UFF, onde encontrei apoio operacional e bibliográfico, imprescindíveis para a realização desse trabalho.

Aos professores que aceitaram participar desse trabalho, por dividirem suas experiências conosco.

RESUMO

O presente estudo pretende analisar a trajetória de vida de professores negros na escola básica. Num espaço de predominância feminina e branca como a escola, que papel desempenha o homem negro e professor? Como esse profissional se posiciona quanto à hierarquização escolar e as questões subjacentes de dominação e poder no cotidiano da escola? Ele reproduz a dominação masculina no seu ambiente de trabalho? Procuo ainda, identificar possíveis situações de preconceito e/ou discriminação sofridas e o posicionamento desses sujeitos diante destas questões. Há um enfrentamento direto, uma luta contra esse preconceito? Como esse sujeito se vê? Qual seu conceito de identidade racial? A construção da identidade docente e racial, bem como os aspectos mais relevantes da carreira, experiências, conflitos e perspectivas serão pesquisados através da fala desse professor, homem negro, identificando as possíveis influências que recebeu, os aspectos mais importantes para sua escolha profissional, considerando se esta opção é permanente ou transitória...Enfim, o que o fez professor? A relevância do tema é sentida na precariedade de estudos de relações raciais e educação que contemple o sexo masculino, sobretudo do professor. Os procedimentos adotados, para atender a abordagem qualitativa, reúnem questionários e entrevistas com a perspectiva de dar voz aos professores, respeitando seus saberes e individualidade. O trabalho de campo se desenvolveu na rede municipal de ensino de Belford Roxo, estado do Rio de Janeiro. Além da pesquisa empírica, compõe o trabalho estudo teórico com autores do campo da educação, gênero e relações raciais.

Palavras-chave: Professor Negro, Raça e Relações de Gênero.

ABSTRACT

The present study aims at examining the life histories of black male teachers working in elementary schools. It was developed around the following questions: What's the black male teacher's role in an environment predominately white and feminine such as the schools? How do these professionals side when it comes to questions related to power and domination in the schools' daily life? Does he reproduce the historical male dominance in his workplace? Are they subject to prejudice and discrimination? How do they deal with such situations? How do they see themselves? Data for the study were collected through interviews which tried to capture the elements that influenced his career choices and the character – permanent or transitory – of such choices. In sum, we tried to understand the making of these men. The methodological approach comprised the use of questionnaires and interviews. The field research took place Belfort Roxo city's public school system. Besides the field research, the dissertation also encompasses theoretical studies about gender, education and racial relations in Brazil.

Key Words: Black Teacher, Race, Gender a Relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, p. 9

Passos Iniciais, p. 10

Questionários, p. 12

1. CAPÍTULO UM

DESIGUALDADES RACIAIS E EDUCAÇÃO: ALGUNS INDICADORES, p.15

2. CAPÍTULO DOIS

RACISMO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL ,p. 23

3. CAPÍTULO TRÊS

IDENTIDADES PLURAIS, p. 33

3.1 Construção identitária, p. 33

3.2 Identidade racial, p. 35

3.3 Identidade docente, p. 37

3.4 Feminização do magistério, p. 39

3.5 Gênero, masculinidade e poder, p. 45

4. CAPÍTULO IV

AS VOZES, p.52

4.1 “Acho que a profissão foi pensada para a mulher por essa paciência que tem, pela postura”, p. 52

4.2 “Na faculdade a gente percebe o lugar que te impõe” p. 58

4.3 “E eles não me olhavam como olhavam outros professores, só depois, bem depois é que eu comecei a ver”, p. 67

4.4 “De onde vim, para onde estou, creio que houve um grande avanço”, p. 76

4.5 “Eu fiz uma mudança muito grande na minha vida, da metalúrgica para o magistério foi uma mudança radical”, p. 85

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS, p. 94

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, p. 101

7. ANEXOS, p. 108

7.1 Modelo de questionário, p. 109

7.2 Roteiro de entrevista, p.111

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasceu da observação realizada no cotidiano da escola básica, em que a presença masculina é mínima, comparada ao conjunto das mulheres que atuam no magistério. Quando os dados de gênero e raça se confrontam, é ainda menor a atuação de homens negros na docência. Essas constatações se deram no meu ambiente de trabalho, e se tornaram fontes de investigação em face da conclusão do curso de pós-graduação lato sensu “Raça, Etnias e Educação no Brasil” promovido pelo PENESB (Programa sobre o Negro na Sociedade Brasileira), realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Buscava naquele momento um tema de pesquisa para monografia e, investigando minha própria trajetória escolar e acadêmica, recordava apenas dois professores negros: um no antigo curso ginásial (atual ensino fundamental) e outro no ensino médio, ambos na rede privada de ensino. Na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na graduação em Pedagogia, não tive professores negros.

Concluído o trabalho monográfico, pretendia dar prosseguimento aos estudos nesse campo, trazendo essa discussão para o curso de mestrado em Política Social. A seguir apresento os resultados dessa pesquisa.

A dissertação sob o título: "Trajetórias de homens negros no magistério: experiências narradas", empreendeu: a) pesquisa bibliográfica dos temas que cercam o objeto de estudo; b) pesquisa de campo.

No primeiro capítulo, apresento alguns indicadores sociais que comprovam desigualdades raciais em educação, trabalho e renda, identificando os aspectos relacionais dos dados, principalmente nos quesitos educação e mobilidade social.

No capítulo dois, “Raça e Diversidade” procuro localizar histórica e socialmente a construção da idéia de raça, da diferença e do racismo deles advindos.

No terceiro capítulo enfoco a construção das múltiplas identidades do sujeito da pesquisa, professor negro, em variadas dimensões: docência, raça, gênero, além dos

determinantes da feminização do magistério e de sua proletarização.

O capítulo quatro “As Vozes”, é o resultado do trabalho de campo. Reúne análise e interpretação das entrevistas realizadas com os professores negros.

A seguir, apresento a metodologia utilizada, os critérios de seleção para pesquisa, as informações recolhidas nos questionários:

Os primeiros passos

No encaminhamento da pesquisa percebi a necessidade de estabelecer critérios para escolha desses sujeitos, para tanto, optei por realizar o trabalho de campo, nas escolas da rede municipal de ensino de Belford Roxo,¹ localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro e meu local de trabalho. A partir do mapeamento das escolas públicas municipais, elegi dois bairros, sendo um central e o outro periférico, para aplicar os questionários, conforme modelo descrito no anexo 7.2.

A população da pesquisa se constitui de professores, homens, negros no exercício da docência na escola básica. A seleção da amostra foi intencional e para implementá-la foram aplicados questionários sócio-econômico e de trajetória profissional aos professores negros, com base na identificação da pesquisadora. O principal critério de escolha para entrevista foi à auto declaração racial.

Inicialmente entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação e agendei um encontro onde expus os objetivos da pesquisa à Secretária e Subsecretária de Educação. O passo seguinte foi escolher e visitar as escolas para aplicação do questionário. Na primeira delas, localizada no centro da cidade, telefonei antes para a diretora e marquei uma visita. A diretora, um tanto resistente no início, receava que esse tipo de pesquisa pudesse constranger os professores e adiantou, quantos eram os professores negros de sua escola (com base em sua própria classificação). Solicitei nova visita, onde levaria os questionários e eu mesma abordaria os professores. Estive na escola momento antes do último conselho de classe e pude conversar e aplicar o questionário aos professores presentes. Ao contrário do que pensava a diretora, fui bem recebida. Quatro professores se declararam negros e se dispuseram a

¹ A Baixada Fluminense é uma região que se caracteriza pela carência de investimentos na qualidade de vida de seus habitantes. Esse estudo se realizou num município recentemente emancipado e que se tornou conhecido, há décadas atrás, pela violência. Belford Roxo tem cerca de 80 km² e está a 35 km da capital. Com uma população de 434.474 habitantes, dispõe de uma rede pública de 53 escolas de ensino fundamental, com cerca de 35 mil alunos e 1.317 professores.

participar da entrevista (nesse segundo momento a diretora não estava presente). A outra escola foi visitada sem contato anterior, (situada na região periférica da cidade, não possuía telefone) entretanto, a acolhida dos professores não foi muito amistosa. É possível que esse "desinteresse" se deva ao momento pouco oportuno, pois o ano letivo se encerrava e os professores estavam assoberbados de trabalho. Na segunda escola, apenas três professores responderam ao questionário, e um deles aceitou participar da entrevista. Na aplicação do questionário aos outros dois a resistência era evidente. Um deles afirmou não dispor de telefone, embora declarasse ser comerciante e a atividade docente ser uma segunda opção profissional. O segundo, da mesma escola iniciou o questionário dizendo que era negro, entretanto na continuidade das perguntas de cunho racial, passou a entender que embora sua origem familiar fosse negra, também havia elementos brancos europeus na sua genealogia e que portanto não poderia participar da pesquisa, pois "pensando bem [...] não sou negro não" .

Identificados os professores dispostos a participar da pesquisa, iniciamos a etapa de entrevistas.

A abordagem metodológica escolhida foi qualitativa com opção por relatos orais e não escritos, pois a linguagem escrita é mais elaborada e formal. As fontes orais, têm sido amplamente utilizadas em estudos de natureza subjetiva, pois a oralidade é um dos meios mais espontâneos da comunicação humana. "A recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu". (Alberti, 1990, p.5). Entretanto, recuperar a história de vida, através da memória, provoca divergências entre pesquisadores que consideram que tais fontes são pouco confiáveis, posto que essas recordações nem sempre são fiéis aos fatos.

Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade, descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. (Thompson, 1992, p.197)

Recuperando a memória de professores, esse estudo, utiliza como fonte os próprios docentes, dando voz a este segmento. Estes sujeitos, apesar de possuírem histórias de vida distintas, trazem com eles a historicidade de seu tempo, da sociedade e da profissão. A memória pessoal é também uma memória social, familiar e grupal. (Bosi, 1994) As narrativas orais vêm carregadas da emoção, dos sentimentos que as lembranças evocam. São revividas, num exercício de auto conhecimento e de revelação.

O trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo enfim. É esta visão de mundo que norteia seu depoimento e imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados. Ela é individual, particular àquele depoente, mas constitui também elemento indispensável para a compreensão da história de seu grupo social, sua geração, seu país e da humanidade como um todo, se considerarmos que há universais nas diferenças. (Alberti, 1990, p.06)

As entrevistas se apoiaram em um roteiro base, flexível, para permitir ao entrevistado a liberdade de expressar-se, estimulando o desejo de dizer o que considera importante. Esse exercício de rever o passado, permite olhar para si, para sua vida, seus valores, suas ações e pode gerar angústias, ou expectativas. Merece portanto, um especial cuidado, no trato com esses sentimentos. Nesse sentido, algumas orientações de Thompson (1992,p.271), no capítulo dedicado à entrevista, foram úteis:

Uma entrevista não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo algum gesto de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias. Essa não é a ocasião para você demonstrar seus conhecimentos ou seu charme. E não se deixe perturbar com as pausas. Ficar em silêncio pode ser um modo precioso de permitir que um informante pense um pouco mais e de obter um comentário adicional.

Questionários

O questionário sócio-econômico e de trajetória profissional, aplicado aos professores negros, em exercício no magistério da escola básica, revelam os seguintes resultados: responderam o questionário, oito professores, escolhidos pela pesquisadora, com base nas características fenotípicas, ou seja, elegemos aqueles professores que em nossa avaliação se aproximavam de um perfil fenotípico negro². Todos os participantes são do sexo masculino, sendo: 6 casados, 1 solteiro e 1 separado. Seis residem na Baixada Fluminense e dois no município do Rio de Janeiro. Apenas um dos pesquisados exerce o magistério em jornada única, sendo assim, 2 deles têm jornadas duplas, 3 exercem tripla jornada e 2 professores tem mais de três jornadas.

² Tal critério, baseado em traço fenotípico se deve ao que Oracy Nogueira (1985) aponta como a especificidade do racismo brasileiro, em que o preconceito racial é "de marca". Nesse caso, os critérios que operam a discriminação não seriam voltados para a origem étnica do indivíduo (como nos Estados Unidos), mas para o fenótipo.

Quanto à vinculação profissional, dois professores têm vínculo apenas municipal, quatro possui vínculos municipal e estadual e três deles, têm vínculos municipal e privado.

Ingressaram no magistério nos anos: 1973, 1979, 1987, 1991, 1993, 1994, 1995 e 2002. Sendo que seis professores ingressaram através de concurso público e dois ingressaram, inicialmente, em escolas privadas.

Atuam no ensino fundamental e médio sete dos pesquisados e apenas um atua somente no ensino fundamental. Lecionam variadas disciplinas: 1 Educação Física, 1 Educação Artística, 2 História e Geografia, 1 Ciências Físicas e Biológicas e 3 Matemática.

Todos têm formação em nível superior, sendo que três cursaram em instituições públicas e cinco em instituições privadas. Quatro professores cursaram a pós-graduação, ao nível de especialização, em instituições da rede privada.

Cursaram o pré-vestibular apenas dois deles e três realizaram dois concursos vestibulares, enquanto que cinco participaram de um único vestibular.

Apenas 1 professor não trabalhou durante o tempo de formação escolar.

Pretendem mudar o ramo de atividade dois dos pesquisados e seis pretendem permanecer na docência.

Dos pesquisados, seis responderam que consideram importante ter uma identidade étnica no Brasil enquanto dois não consideram importante.

Ao responder uma pergunta aberta acerca de sua cor ou raça, sete professores se identificaram racialmente como negros e um se identificou como brasileiro. Ao responder a pergunta fechada tomando por base a origem familiar, quatro se classificaram como pretos, três como mestiço e um como moreno.

A pergunta relativa à cor ou raça, baseada nas categorias utilizadas pelo Censo do IBGE, quatro responderam preta, três parda e um deles não declarou. A questão: "Você se considera afro-descendente ou de origem negra?" Sete responderam sim e um não. E, em seguida: "Se respondeu sim à pergunta anterior, você já foi discriminado por causa dessa origem?" Quatro professores responderam sim e quatro responderam não.

Quanto ao nível de escolaridade do pai, cinco dos pais possuem o primário incompleto, cursado até a terceira série do ensino fundamental, dois deles tem o ensino médio completo e um pai tem o ensino fundamental completo.

Quanto ao nível de escolaridade da mãe, cinco possuem o primário incompleto cursado até a terceira série do ensino fundamental, uma mãe tem o ensino fundamental cursado até a sétima série, uma tem o ensino médio incompleto e uma o ensino médio

completo.

Ocupam a posição de chefe do domicílio cinco dos pesquisados, dois se declararam cônjuges e um se declarou filho.

A renda per capita dos professores entrevistados atinge a média de R\$695,00 (seiscentos e noventa e cinco reais).

Quando perguntados se aceitariam participar dessa pesquisa, cinco responderam sim, enquanto três responderam não.

Foram realizadas cinco entrevistas com os professores selecionados, analisadas no capítulo quatro desse trabalho.

1. CAPÍTULO UM

DESIGUALDADES RACIAIS E EDUCAÇÃO: ALGUNS INDICADORES

Os professores negros, fonte dessa pesquisa, têm em comum a origem pobre e as implicações dessa origem na formação profissional. Para tornarem-se professores, um longo caminho de lutas, renúncias e dificuldades, foi percorrido. Essa poderia ser uma realidade diferente, não fosse a relação desigual entre raça, educação e renda, que nesse capítulo, pretendo apontar.

Essas desigualdades históricas, têm sido analisadas apenas sob o viés econômico. Mas, pesquisadores mais atentos, (Barros; Henriques; Mendonça, 2002a) perceberam na leitura desses indicadores sociais dados mais perversos: crescimento econômico não é sinônimo de desenvolvimento humano e tampouco se traduz em benefícios sociais. De fato, é preciso repartir a riqueza concentrada nas mãos de poucos, um argumento constante dos políticos e economistas, porém essas medidas são insuficientes para corrigir as injustiças. Dados comparativos entre brancos e negros comprovam que entre os últimos, a pobreza, o analfabetismo, as precárias condições de "vida" são mais cruéis e profundas, nesse sentido, o pertencimento racial tem peso significativo na análise das desigualdades sociais e econômicas.

Para alguns autores entretanto, é possível acabar com a pobreza no Brasil, transferindo anualmente o equivalente a 29 bilhões de reais, cerca de 7% da renda das famílias (Barros; Henriques; Mendonça, 2002a). Tal argumento, se constrói na análise de dados que apontam que o Brasil na esfera internacional quanto à renda per capita está entre o terço mais rico dos países do mundo (Relatório de Desenvolvimento Humano 1999 - PNUD). Trata-se portanto, segundo os autores desse estudo, de um problema de distribuição de recursos e não da escassez desses, visto que o Brasil não é um país pobre, mas extremamente injusto e desigual. Essa injustiça se agrava quando comparada aos grupos raciais.

O IDH brasileiro, formulado pelo PNUD da ONU (1998), situa o Brasil afro-descendente na 116ª posição, enquanto o Brasil “branco” figurava na 60ª colocação, entre os demais países. (Paixão, 2003, p.30). Os dados apresentados pela PNAD, Censo e IDH e IDH-R, confirmam desigualdades contínuas entre brancos e negros no Brasil, sendo a "raça é um fator marcante para a exclusão social" (Telles, 2003, p.309).

A tabela 1 apresenta a distribuição da população segundo a cor ou raça nas diversas regiões do Brasil no ano de 2001. Os dados que utilizo nesse estudo consideram a soma de pretos e pardos³ que, segundo a tabela 1, totalizam 46% da população, enquanto os brancos somam 53,4%.

TABELA 1

População total do Brasil e sua respectiva distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2001

Grandes Regiões	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela e Indígena
Norte	9.441.765	27,9%	3,4%	68,4%	0,6%
Nordeste	48.457.827	29,5%	6,1%	64,1%	0,3%
Sudeste	73.733.218	63,5%	6,8%	29,0%	0,8%
Sul	25.514.328	84,0%	3,4%	12,1%	0,5%
Centro-Oeste	11.938.413	43,8%	3,7%	51,7%	0,9%
Brasil	169.369.557	53,4%	5,6%	40,4%	0,6%

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios⁴ 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

³ Nesse estudo utilizo os dados de classificação do IBGE agregando pretos e pardos na noção de afro-brasileiros, pois ambos os grupos possuem origem histórica comum e estão em condições semelhantes de vulnerabilidade econômica.

⁴ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é um levantamento anual realizado pela fundação IBGE que se baseia em amostra de probabilidade, que atinge cerca de 120.000 domicílios (sempre excetuando as zonas rurais do Norte e do Centro-Oeste).

TABELA 2
Renda média segundo cor e ano
(em R\$ de janeiro de 2002)

Ano	Todos	Branco	Negro
1995	357	481	201
1996	364	488	203
1997	365	494	205
1998	370	500	209
1999	350	472	200
2001	356	482	205

Fonte: IBGE. PNAD, 1995-2001. Elaboração Disoc/Ipea a partir dos microdados.

A tabela 2 apresenta uma renda média per capita constante, para ambos os grupos, ao longo dos anos. Enquanto em 2001, o indivíduo branco teve renda mensal em torno de R\$482, embora pouco, corresponde a mais que o dobro do indivíduo negro no mesmo período: R\$205. (Jaccoud; Beghin, 2002).

TABELA 3
Proporção de pobres, segundo cor ou raça e ano (em %)

Ano	Todos	Branco	Negro
1995	34	22	48
1996	34	22	48
1997	34	22	48
1998	33	21	46
1999	34	23	48
2001	34	22	47

Fonte: IBGE. PNAD, 1995-2001. Elaboração Disoc/Ipea a partir dos microdados.

A Tabela 3 complementa os dados da anterior. A probabilidade da pobreza se mantém estável tomando por base todos os indivíduos, brancos e negros, mas, esse percentual é maior que o dobro para negros (47%) enquanto que para o segmento branco, fica em 22%.

TABELA 4

*Taxa de analfabetismo e média de anos de estudo segundo cor ou raça

Cor	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
Taxa de Analfabetismo								
Branços	11%	10%	9%	9%	9%	8%	8%	8%
Negros	26%	25%	23%	22%	22%	21%	20%	18%
Total	17%	16%	16%	15%	15%	14%	13%	12%
Anos médios de estudo								
Branços	5,9	6,0	6,2	6,3	6,4	6,6	6,6	6,9
Negros	3,6	3,7	3,9	4,1	4,1	4,3	4,4	4,7
Total	4,9	5,1	5,2	5,4	5,5	5,6	5,7	6,0

Fonte: IBGE. PNAD, 1995-2001. Elaboração Disoc/Ipea a partir dos microdados

*Pessoas de 15 anos ou mais de idade

As taxas de analfabetismo caíram para todos ao longo dos anos. Enquanto em 1992 a média era de 17% de analfabetos, essa média caiu para 12% em 2001. O analfabetismo entre brancos e negros revela uma diferença de 10 pontos percentuais a mais para negros no ano de 2001. Esse índice comparativo era maior em 1992, com 11% para brancos e 26% para negros, ou seja, uma diferença de 15% que se manteve estável até chegar em 10%. Ainda assim é uma diferença significativa que revela uma desvantagem entre os grupos pesquisados. A diferença entre os anos de estudo se mantém em torno de 2 anos, ao longo do tempo. Essa estabilidade revela uma dificuldade de aproximação dos índices e confirma a desvantagem do grupo negro.

TABELA 5

Taxa de alfabetização e de escolaridade no Brasil, desagregados por sexo e etnias

População	Taxa de Alfabetização	Taxa de Escolaridade	Índice Educacional
Homens brancos	92%	82%	0,887
Mulheres brancas	90%	83%	0,877
Branços Total	91%	82%	0,880
Homens Negros	78%	70%	0,753
Mulheres Negras	78%	76%	0,773
Negros Total	78%	73%	0,760
População Total	85%	78%	0,830

Fonte: Base de dados PNAD, 1997.

As taxas de alfabetização entre os grupos branco e negro diferem em 13% quando totalizadas. Brancos somam 91% de alfabetizados, enquanto negros se encontram com 78% da taxa de alfabetização. Embora a taxa de escolaridade, mantenha uma distância menor entre os grupos, com diferença superior de 11% para os brancos, revela que os níveis de escolaridade entre homens e mulheres diferem, sobretudo para as mulheres negras que totalizam 76% da taxa de escolaridade, enquanto os homens negros estão com 70%. Entre homens e mulheres brancos, não há diferença significativa.

Ao analisar os dados relativos à escolarização líquida, considerando as matrículas de crianças e jovens em idade escolar, se evidencia a universalização do acesso ao ensino fundamental: com efeito, observa-se uma diminuição clara do hiato entre brancos e negros, que caiu de 12 para 3 pontos percentuais (ver tabela 6). No entanto, o mesmo não se verifica no ensino médio: a distância aumentou de 18 para 26 pontos, apesar da população negra de 15 a 17 anos ter quase triplicado seu ingresso no ensino médio. (Jaccoud; Beghin, 2002).

Considerando os indicadores educacionais, a diferença de escolaridade entre brancos e negros se mantém estável ao longo dos anos. Reconhecendo a importância da educação na constituição do sujeito e como meio de mobilidade social, verifico que o sistema educacional brasileiro atua de forma excludente, ao promover apenas ações universalistas que não dão conta das especificidades e da diferença, que incluem raça, classe, gênero, região, etc.

TABELA 6
Taxa de escolarização líquida por cor ou raça (Em %)

Ensino Fundamental	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
Branca	87	88	90	91	92	93	94	95
Negra	75	77	81	82	85	89	91	92
Todos	81	83	85	86	88	91	92	93
Ensino Médio	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
Branca	27	28	33	34	38	41	45	51
Negra	9	10	12	14	15	19	21	25
Todos	18	19	22	24	27	30	33	38

Fonte: IBGE. PNAD, 1995-2001. Elaboração Disoc/Ipea a partir dos microdados

A na taxa de escolarização líquida entre os grupos pesquisados, demonstra uma evolução, sobretudo no ensino fundamental. Enquanto em 1992 o grupo branco estava 12%

acima do grupo negro, essa diferença caiu em 2001 para 3%. Mas, no ensino médio o quadro é expressivo e profundamente desigual: a escolarização líquida dos negros no ano de 1992 no ensino médio era o equivalente a 1/3 dos brancos: negros com 9%, contra 27% dos brancos. Em 2001, esse percentual equivale à metade: os negros chegam a 25% da escolarização no ensino médio, enquanto os brancos alcançam 51%.

TABELA 7

Taxa de distorção série-idade por cor ou raça (em %).

Ensino Fundamental	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
Branca	35	35	33	33	33	31	29	25
Negra	58	59	57	56	56	53	51	45
Todos	46	47	45	45	44	42	40	36
Ensino Médio	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
Branca	47	49	45	44	43	42	43	41
Negra	67	67	66	64	63	61	62	60
Todos	53	55	52	51	50	49	51	49

Fonte: IBGE. PNAD, 1995-2001. Elaboração Disoc/Ipea a partir dos microdados

As distorções série-idade, podem ser verificadas também entre os grupos pesquisados. Mas, em continuidade a todos os dados apresentados, é maior a defasagem série-idade entre negros, como podemos constatar na tabela 7.

Níveis de escolaridade e renda possuem vínculos relacionais expressos nos indicadores sociais. As expectativas potenciais do grupo branco se confrontam com as desvantagens sócio-econômicas do grupo negro.

Trata-se aqui de uma desvantagem competitiva que é produzida e mantida pela discriminação racial. Mais especificamente os afro-descendentes em maior número proporcional que os brancos: nascem em áreas pouco desenvolvidas, se originam de famílias mais pobres, possuem dificuldades de realização escolar maiores em todos os níveis de ensino, se concentram na perspectiva ocupacional em atividades desqualificadas e de baixo rendimento. (Brandão, 2003, p.27):

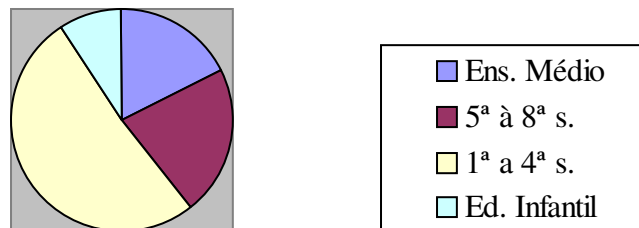
Embora os índices de escolarização do ensino fundamental apontem para uma universalização do acesso, para brancos e negros, o mesmo não se observa no ensino médio, tampouco no ensino superior. Como a educação tem papel preponderante no processo de

mobilidade social, a perversidade desses indicadores se acentua, pois mantém os desiguais numa linearidade constante.

O estudo realizado por Oliveira (2001), sobre a relação entre cor e magistério no Brasil, baseado em dados do Censo Demográfico de 2001, revela que a profissão docente é exercida por cerca de 1% da mão-de-obra brasileira. O gráfico 1 apresenta a distribuição de professores por área de atuação nos diversos níveis de ensino. A média nacional, no entanto, pode variar nos diversos estados da federação.

Gráfico 1

Atuação de Professores nos Sistemas de Ensino do Brasil



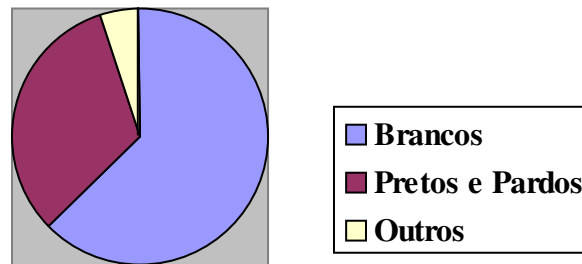
Fonte: OLIVEIRA, Iolanda *et al.* (2001). *Cor e Magistério*. XXIV Reunião Anual da ANPEd, Caxambu.

O gráfico seguinte apresenta a atuação dos profissionais docentes, segundo a cor e confirma que o magistério é exercido por uma maioria branca. Contudo, essa atuação se concentra em níveis de ensino mais elevados, quando comparados aos pretos e pardos:

Ao se acrescentar à análise a cor do professor, percebe-se que os brancos aumentam ainda mais a sua participação nas categorias de professor de nível mais elevado enquanto pretos e pardos encontram-se ocupados no sistema de ensino nas condições de menor prestígio, qualificação e remuneração.

Se os brancos constituem 66,2% do total de professores, eles são 83,1% dos professores de ensino superior e 74,8% dos professores de segundo grau. Já sua participação como professores de 5ª a 8ª cai para 65,4% enquanto é como professores de 1ª a 4ª que pretos e pardos aumentam mais a sua participação, constituindo-se em 40% do total desses professores e um percentual semelhante como professores de pré-escolar. (Oliveira, 2001, p.2)

Gráfico 2
Atuação por cor



Fonte: OLIVEIRA, Iolanda *et al.* (2001). *Cor e Magistério*. XXIV Reunião Anual da ANPEd, Caxambu.

Os indicadores sociais demonstram que brancos e negros se equiparam apenas no quantitativo, considerando o conjunto da população brasileira, conforme expressa a tabela 1. No entanto, as condições desiguais para os negros são visíveis na renda, na probabilidade maior de pobreza, no analfabetismo e nas distorções idade-série. Henriques (2001, p.26), ao analisar as diferenças salariais entre os grupos:

Estima que 55% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional, sendo uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes.

A atividade docente, em razão de todos os dados aqui apresentados, também apresenta uma desvantagem para o grupo negro. Estes atuam predominantemente nas séries iniciais. Já os brancos, maioria na profissão, estão mais presentes nos outros níveis, chegando no ensino superior a 83,1% do quadro docente (Oliveira, 2001, p.2).

Esses elementos situam os negros na base da pirâmide econômica brasileira. Apesar das evidências da discriminação, das desigualdades sociais, ainda há quem defenda que vivemos numa democracia racial⁵. A superação desse mito é essencial para que se altere o quadro injusto e desigual brasileiro.

⁵ A mistura racial brasileira foi incentivada como princípio de sociabilidade e inexistência de racismo. O termo democracia racial embora tenha sido atribuído à Gilberto Freyre, segundo GUIMARÃES (2002) é de autoria de Roger Bastide. Ver: GUIMARÃES, Antonio Sérgio. (2002) Cadernos PENESB, n. 4, Niterói: EdUFF.

2. CAPÍTULO DOIS

RAÇA E DIVERSIDADE

Entre os variados sentidos aplicados ao branco e ao negro, na sociedade brasileira, em geral, se considera o branco positivo e o negro negativo. A dicotomia caracteriza esses elementos e são veiculadas no cotidiano, na mídia e nas instituições: a luz/escuridão; o bem/mal. Recorrendo ao dicionário, recurso muito comum na escola, encontramos as seguintes definições para o branco e o (a) negro (a):

Branco. *Adj.* Da cor da neve, do leite, da cal; alvo; cândido; claro, transparente; translúcido; diz do indivíduo de raça branca; *Fig.* sem mácula; inocente; puro; ingênuo. (Ferreira Holanda, 1988, p.102)

Negra: *S.f.* Mulher de cor preta; escrava.

Negro: *Adj.* De cor preta; sujo, encardido; preto; muito triste; lúgrube; melancólico; funesto; maldito; sinistro; perverso. (ibidem, p.452-453).

No intuito de compreender as relações raciais, considerando a especificidade do caso brasileiro, procuro localizar historicamente como se produziram a desigualdade e a diferença, que, ainda hoje, definem o branco e o negro, como descrito acima.

A gênese da desigualdade pode ser encontrada na Grécia Antiga. O *Ethnos* (base para a noção de etnia) era o diferente, não civilizado, o antônimo de civil e político. Os bárbaros eram considerados desprovidos de razão e incapazes de construir uma civilização. Esse conceito, embora baseado em desigualdade, é político e cultural, em princípio.

No século XVI, os bárbaros eram os povos não-cristãos, criaturas incivis que não viviam segundo os padrões culturais europeus, associando barbarismo e canibalismo, que atribuía uma subumanidade a esses grupos. A aparência física e a cultura eram elementos de selvageria daqueles considerados a antítese da sociedade européia. No pressuposto etnocêntrico, bárbaro era portanto, inferior ao civilizado.

O racismo e o etnocentrismo se configuram na Europa antes do conceito de raça ser

elaborado. Segundo Seyferth (2002, p.22), a noção de raça data do século XVIII:

O esquema hierárquico denominado a grande cadeia do ser antecedeu as classificações taxonômicas que, a partir do século XVIII, passaram a utilizar a noção de raça. Essa cadeia representava a ordem universal da natureza segundo o plano do criador (deus) - um instrumento de hierarquização das coisas terrestres e divinas, pautado pelas semelhanças e diversidade. Hodgen (1964) destacou o 'amor pelas categorias', a obsessão em arranjar cada coisa do universo numa lista sistemática. Nessa lista, o lugar do selvagem (fosse ele da América ou da África) situava-se abaixo dos europeus, dada sua associação com decadência, comportamento bestial, irracionalidade bárbara e outros indicadores de sua suposta inferioridade, ainda que considerados um tipo de humanidade.

A classificação da diversidade humana, realizada por Carl Von Linné (1707-1778), o Lineu, naturalista sueco que, inicialmente classificou as plantas em raças ou classes no século XVIII, colocou o europeu numa posição hierarquicamente superior aos demais, sendo o negro o mais estigmatizado de todos os grupos. Para Lineu o *Homo Sapiens* seria do tipo:

Americano: moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade e governado pelo hábito.

Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos.
Africano: negro, fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

Europeu: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado por leis. (Munanga, 2004, p.25-26)

Cuvier continuou o trabalho de Lineu e dividiu o reino animal em: vertebrados, moluscos, articulados e zoófitas, e para ele, o *Homo Sapiens* se subdividiu em três subespécies: caucasiana, mongólica e etiópica. Merecem destaque duas concepções raciais de Cuvier: “a primeira, é a sua representação das raças humanas como uma hierarquia, com os brancos no topo e os negros e na base. A segunda é a sua opinião de que as diferenças de cultura e de qualidade mental são produzidas pelas diferenças no físico”.(Banton, 1977, p.45)

Segundo Schwarcz (1993), o termo raça é introduzido na literatura especializada no início do século XIX, por Georges Cuvier, que inaugura a idéia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos.

No século XVIII, a palavra raça era usada para definir a descendência comum de um determinado grupo e, no século XIX, raça se tornou meio de classificação com base em

características distintas (Banton, 1977).

Nos séculos XVII e XVIII os biólogos acreditavam no paradigma bíblico da descendência una da humanidade. Para os monogenistas, a criação divina compreendia um número limitado de espécies que permaneciam imutáveis. Explicavam as diferenças fenotípicas pela dispersão pós-dilúvio, entretanto, essa tese não conseguia explicar as demais diferenças (culturais) entre os povos, mas foi uma teoria dominante até meados do século XIX. A partir daí, surge a versão poligenista, herética para os modelos da época, porque contestava o dogma monogenista da Igreja e acreditava na existência de vários centros de criação, que corresponderiam às diferenças raciais observadas. (Schwarcz, 1993).

O debate entre as correntes monogenistas e poligenistas, se transforma com a publicação de “A origem das espécies”, em 1859 por Charles Darwin. A tese evolucionista foi sendo apropriada por vários campos de conhecimento:

No que se refere à esfera política, o darwinismo significou uma base de sustentação teórica para práticas de cunho bastante conservador. São conhecidos os vínculos que unem esse tipo de 'seleção natural' como justificativa para a explicação do domínio ocidental, 'mais forte e adaptado'. (Hobsbawm,⁶ 1977 e 1987; Néré,⁷ 1975; Tuchman⁸, 1990; apud Schwarcz, 1993, p.56).

Segundo Arendt (1989, p. 209), o darwinismo criou dois conceitos importantes: "sobrevivência dos mais aptos", (camadas superiores da sociedade) e a teoria da evolução humana a partir da vida animal que originaram a eugenia⁹ [...] “bastava transformar o processo de seleção natural, que funcionava às ocultas do homem, em instrumento racional, conscientemente empregado.”

Essas teorias raciais dominavam o mundo naquela época. Aqui no Brasil, as doutrinas evolucionistas, positivistas e darwinistas, chegaram a partir de 1870. O "darwinismo social" ou "teoria das raças", eram contrários à miscigenação, uma peculiaridade brasileira. Essa nova

⁶ HOBBSAWM, Eric.(1977). *A era do capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

(1987). *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra.

⁷ NÉRÉ, Jacques. (1975). *História contemporânea*. Rio de Janeiro: Difel.

⁸ TUCHMAN, Bárbara, (1990). *A torre do orgulho: um retrato do mundo antes da guerra: 1890-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

⁹ O termo eugenia - eu: boa; genus: geração; foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. Na época, conhecido por seu trabalho como naturalista e geógrafo especializado em estatística, escreveu seu primeiro ensaio na área da hereditariedade humana em 1865, após ter lido *A origem das espécies*. Schwarcz, L.M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.(p.60)

perspectiva acreditava que não se transmitiam caracteres adquiridos, nem mesmo por um processo de evolução social. Dessa forma, enalteciam a existência de "tipos puros" e entendiam a mestiçagem como sinônimo de degeneração racial e social. (Schwarcz, 1993).

A teoria da degeneração humana como resultado da mistura racial, encontra em Arthur de Gobineau seu maior defensor. Autor de uma das mais negativas versões do “futuro das espécies”, acreditava que a o cruzamento entre raças levaria à degeneração e a decadência da humanidade. Ele pretendia criar uma elite que substituísse a aristocracia.

Em lugar de príncipes, propunha uma “raça de príncipes”, os arianos que, segundo dizia, corriam o risco de serem engolfados, através do sistema democrático, pelas classes não-arianas inferiores. [...] Graças à raça, podia ser formada uma 'elite' com direito às antigas prerrogativas das famílias feudais, e isso apenas pela afirmação de que se sentiam como nobres; e bastava aceitar a ideologia racial para provar o fato de ser 'bem nascido' e de ter 'sangue azul' em suas veias: a origem superior recebida pelo nascimento implicava direitos superiores. (Arendt, 1989, p.203).

As teorias do conde Gobineau encontraram terreno fértil no Brasil. Quando aqui esteve, declarou: “Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia”. (Raeders¹⁰ 1988 apud Schwarcz, 1993, p.13). A mestiçagem como razão da decadência das civilizações, torna a degeneração racial um dos principais dogmas do racismo científico (Seyferth, 2002).

As expedições científicas realizadas no Brasil por europeus, influenciadas pelas teorias racistas, contribuíram significativamente para o desenvolvimento do ideal de branqueamento, bem como o apoio das elites intelectual e política brasileiras, também influenciadas pelas teorias produzidas à época. A mestiçagem era entendida como a razão do atraso ou inviabilidade da nação.

O branqueamento prescrito pelos eugenistas tornar-se-ia a sustentação principal da política de imigração do Brasil. Assim, como em outros países latino-americanos, a elite no Brasil trouxe e subsidiou imigrantes europeus para 'melhorar a qualidade' de sua força de trabalho e substituir os escravos. O estado de São Paulo em particular, em conluio com os fazendeiros de café, encorajou, recrutou e subsidiou a imigração européia, enquanto o governo federal restringia a imigração asiática até 1910. [...] Esperava-se que os imigrantes brancos acabassem se mesclando à população nativa, de modo a diluir a grande população negra. (Telles, 2003, p. 46)

¹⁰ RAEDERS, Georges (1988). *O conde Gobineau no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Até então, a mistura racial brasileira fora estimulada pela corte portuguesa, mais especificamente pelo Rei de Portugal, conforme registro, datado de 1755.⁸ Embora essa miscigenação tenha sido fruto, principalmente, da violência sexual de homens brancos sobre mulheres índias e negras do que de uniões inter-raciais. A composição racial brasileira ficou conhecida como produtora de uma democracia racial.

A miscigenação foi incentivada como princípio de sociabilidade e inexistência de racismo no Brasil. Entretanto, é na obra “Casa Grande e Senzala”¹¹, de Gilberto Freyre, que o conceito de miscigenação perde a conotação pejorativa para se transformar num símbolo da cultura nacional. O autor defendia a idéia de que as relações raciais brasileiras eram harmoniosas mesmo no período escravista. Considerando sua origem (filho de uma família de latifundiários do Nordeste), sua formação (estudou em escolas de missionários norte-americanos, formou-se nos Estados Unidos) e o contraste percebido entre a segregação racial americana e as relações raciais brasileiras, o fez concluir que de fato, não havia racismo no Brasil.

A sociabilidade racial, segundo Telles (2003) se apresenta em relações verticais e horizontais. A ênfase de Freyre é sobre as relações horizontais, em que a sociabilidade ocorre entre pessoas da mesma classe social, enquanto as relações verticais se dão em diferentes classes e implicam relações de poder econômico.

O mito da democracia racial brasileira revelou-se útil à dominação. Esse discurso contempla uma elite branca que, diferentemente de outros países que institucionalizaram o racismo, camuflaram essa dominação racial e produziram desigualdades que vitimaram negros e mestiços.

DaMatta (1990, p.46) reflete sobre esse triângulo das raças formadoras, que nos conduz ao mito da democracia racial:

É que, quando acreditamos que o Brasil foi feito de negros, brancos e índios, estamos aceitando sem muita crítica a idéia de que esses contingentes humanos se encontraram de modo espontâneo, numa espécie de carnaval social e biológico. Mas nada disso é verdade. O fato contundente de nossa história é que somos um país feito por portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada e que foi formada dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios.

⁸ Literalmente, Dom José, Rei de Portugal, proclamou: "Deixai saber aos que ouvirem meu decreto que considerando os benefícios, meus súditos residentes na América devem se multiplicar e, para tal, devem juntar-se aos nativos em matrimônio". (Russel-Wood apud Telles, 2003)

¹¹ FREYRE, Gilberto.(2004) *Casa Grande e Senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global.

Como pensar a cidadania da população negra num país de longo regime escravista, em que a desigualdade era uma condição natural entre os humanos? Como explicar os indicadores sociais que apontam para uma desvantagem histórica dos negros em relação aos brancos?

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei – ter direitos civis; É também participar no destino da sociedade, votar e ser votado – ter direitos políticos; Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação dos indivíduos na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (Pinsky, 2003, p. 9).

Tomamos como exemplo a clássica matriz marshalliana de cidadania, que se estabelece com a efetivação dos direitos civis, políticos e sociais. Na seqüência aventada por Marshall, (1967) na Inglaterra, os direitos civis (séc. XVIII) precedem os políticos (séc. XIX) e os sociais (séc. XX). No Brasil:

[...] por razões históricas os direitos sociais assumiram posição estratégica para a vivência da cidadania no Brasil, o que se reforçou pela fragilidade dos direitos civis e pelo desrespeito aos direitos políticos, infelizmente muito praticados ao longo do século XX. (Gomes, 2003, p. 154).

Para Carvalho (2003, p. 10). “entre nós o social precedeu os outros”. Segundo o autor, a idéia de direitos sociais tem por base a noção de Justiça Social, visto que sua aceitação “permite às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdades produzidas pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem estar para todos” (ibidem, p. 10). Entretanto, ainda que o Brasil tivesse iniciado a tríade de direitos, pelos direitos sociais, o fez de forma cambiante, que não se traduziu em igualdade de oportunidades, para os historicamente excluídos.

O Brasil foi uma sociedade escravista por praticamente quatro séculos, o que significou um amplo compartilhamento de valores que negavam a igualdade dos homens e que penetravam em todas as regiões do território e em todas as camadas sociais, das mais ricas às mais pobres. Ao lado da grande propriedade e do poder privado dos senhores, a escravidão tornou-se experiência e herança terrível que, sem dúvida, marca até hoje o processo histórico de construção da cidadania no Brasil. (Gomes, 2003, p.155)

Para vários estudiosos (Hall, 2003; Todorov, 1993; Geertz, 1987/1997), o que caracteriza os seres e as sociedades humanas, não é a similaridade e sim a diferença. E essa diferença é o que nos unifica como seres humanos. Entretanto, são essas diferenças, que têm servido de base para construção de fenômenos etnocêntricos. E esses, constituem ponto de partida para os preconceitos, em múltiplas dimensões (moral, social, religioso, etc.), ao considerar o desconhecido como bárbaro, desumano ou selvagem. Para Lévi Strauss (1970, p.237) “O bárbaro é, em primeiro lugar, o homem que acredita na barbárie.”

Nos orientamos aqui pelo conceito de cultura produzido em Geertz (1987, p.15), que enseja uma forma de leitura do social; vejamos:

Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado.

Esse conceito é fundamental para o estudo da diversidade humana. No campo da antropologia, no século XIX, Edward Tylor (1871), em “Primitive Culture” (Geertz, 1987) já revelava que o homem se origina de um tronco comum e que o diferencia é a cultura enquanto um fenômeno apreendido. Como explicar entretanto que, apesar das evidências, estudos científicos, biológicos, antropológicos e outros, ainda tenhamos um fenômeno social excludente como o racismo entre nós?

O debate acerca da utilização do conceito de raça nas ciências humanas entre os pesquisadores tem levantado pontos de vista diferenciados e polêmicos, pois alguns defendem o uso da palavra "raça", outros optaram por "etnia" e outras denominações com propósitos semelhantes. Nos basearemos no conceito de raça de Guimarães (1999, p.20):

[...] acredito que seja possível construir um conceito de “raça” propriamente sociológico, que prescindia de qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica. Acredito, ademais, que somente uma definição nominalista de "raça" seja capaz de evitar o paradoxo de empregar-se de modo crítico (científico) uma noção cuja principal razão de ser é justificar uma ordem acrítica (ideológica).

Para Taguieff ¹² (1995, apud d'Adesky 2001, p.46), não basta à tentativa de eliminar do vocabulário o termo raça, numa ação anti-racista, o que seria, para ele, “uma eugenia lexical negativa que crê matar o racismo eliminando a palavra.”

Entretanto, Munanga (2003), optou por utilizar no lugar de "raça negra" e “raça branca”, "população negra e população branca" ¹³. O autor adverte-nos do uso indiscriminado desses conceitos (raça, racismo, identidade racial e etnia) ideologicamente manipulados, pois enquanto o racismo clássico se alimenta da noção de raça o racismo novo se alimenta da noção de etnia:

Alguns fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mas cômodo que o de raça, em termos de "fala politicamente correta". Essa substituição não muda nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. (Munanga, 2003, p.42).

Para Hall (2003b), embora raça seja uma construção política e social, é uma categoria em torno da qual se organiza um poder socioeconômico, de exploração e exclusão, o racismo. Enquanto a “etnicidade”, gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais e religiosas. Para o autor, “O racismo biológico e a discriminação cultural, não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo.” (Hall, 2003b, p.71)

Diante de variadas abordagens conceituais creio que Guimarães, aponta-nos um caminho possível, pois para ele:

[...] fica muito difícil imaginar um modo de lutar contra uma imputação ou discriminação sem lhe dar realidade social. Se não for a “raça”, a quem atribuir as discriminações que somente se tornam inteligíveis pela idéia de “raça”? (Guimarães, 1999, p.25)

Nesse estudo, portanto, utilizo o conceito de raça numa perspectiva sociológica.

A segregação racial brasileira, percebida na leitura das desigualdades sociais, enseja uma ideologia de branqueamento crescente. Uma espécie de passagem, que se traduz em símbolos da branquitude. Entre esses símbolos, destaco, as uniões inter-raciais, o dinheiro, o conhecimento.

¹² TAGUIEFF, Pierre-André.(1995). Le fins de l’antiracisme. Paris: Editions Michalon, p.329-356.

¹³ Baseado em Jean Hiernaux, biólogo e geneticista que entende por população: um conjunto de indivíduos cujos membros casam-se com outros membros do grupo mais freqüentemente que com pessoas de fora do grupo e, desse modo, apresentam um leque de características genéticas relativamente limitado.

A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. (Munanga, 1999, p.88)

Para Munanga, esse quadro contribui para a crise de identidade que negros e mestiços vivem, à medida que pensam ter acesso ao branqueamento. Essa crise também contribui para enfraquecer laços na luta contra o preconceito racial e, esse enfraquecimento, também resulta da invisibilidade que o racismo assume no Brasil.

Em estudos comparativos entre Brasil e Estados Unidos, com base na raça, a complexidade do caso brasileiro se evidencia. Aqui o preconceito é "de marca", enquanto nos Estados Unidos é de origem (hipodescendência). Essa construção do fenótipo tem origem na democracia racial como mito fundador do brasileiro.

A miscigenação é apontada por Carl Degler¹⁴ (1971, apud Marx 1996) como elemento que impediu o Brasil de construir uma classificação birracial como a americana. Embora esse autor entenda que a mistura racial possibilita uma mobilidade social, que ele chamou de "saída de emergência do mulato", as estatísticas comprovam que essa saída nunca existiu, pois os dados sócio-econômicos de negros e mestiços se aproximam e, se distanciam, contudo, quando comparados aos brancos. Apesar da miscigenação não ter produzido a mobilidade social esperada, essa idéia contribuiu para diluir o conflito potencial.

O lugar que os negros ocupam na pirâmide econômica brasileira não é fruto da escravidão ou da desigualdade de classe, mas de uma prática social preconceituosa e excludente. Se nos Estados Unidos a segregação racial foi institucionalizada através de um sistema formal de classificação, leis antimiscigenação e práticas de discriminação residencial que separavam a vida de negros e brancos até meados dos anos 60 do século XX, (marcada pelo movimento dos direitos civis), no Brasil evitou-se a segregação, não coibindo uniões inter-raciais, baseadas na ideologia da democracia racial. O ideal de branqueamento esteve presente na elite brasileira e se consolidou com a infusão maciça de sangue branco através da imigração européia e das previsões de que o branco seria predominante nesse processo. (Telles, 2003)

¹⁴ DEGLER, C. M. (1971) *Nem preto, nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Labor no Brasil.

O racismo deve ser entendido como um complexo de idéias, atitudes e ações e alegadas diferenças biológicas dos indivíduos em interação social. Esse complexo abrange desde predisposição psicológica para a ação social _ atitudes e opiniões desfavoráveis em relação ao “outro” racial (preconceito), podendo ou não ser verbalizadas _ e passa pela ação ou comportamento social real que cerceia ou mesmo impede o “outro” de ampliar seus espaços sociais (discriminação), chegando até a confiná-lo a espaços físicos, com limites bem definidos (segregação). Pereira (2000, p.21)

O racismo brasileiro é naturalizado. Por isso, não pode ser comparado a outras sociedades, pois está ligado a uma estrutura hierarquizada. Para Guimarães (1999) é exatamente essa estrutura "estamental" que o naturaliza, e não a estrutura de classes como se pensava. Para combatê-lo é preciso portanto, combater a institucionalização das desigualdades de direitos individuais. Essa "invisibilidade" do racismo brasileiro enfraquece as ações de luta contra manifestações discriminatórias.

No Brasil o racismo não está nas leis, não está no Estado, mas disseminado no cotidiano. O racismo não se discute entre indivíduos mas o tempo todo entre pessoas. O responsável por essa mágica foi Gilberto Freyre que, de alguma maneira, nos anos 30, tentou transformar a nossa “grande desgraça em fortuna”. Somos um país diferente porque somos mestiços. Mas o que aconteceu entre nós ? De alguma maneira o racismo passou da esfera pública para esfera privada. O que ocorre é uma espécie de preconceito retroativo, como chamou Florestan Fernandes. Ou seja, vivemos uma modalidade de “preconceito de ter preconceito”. (Schwarcz ,1998, p.95):

O racismo que opera, no cotidiano da sociedade brasileira, ora explícito, ora subliminar, baseado em diferenças biológicas ou culturais, é distinto de outros países. Sobretudo, em razão da miscigenação e da hierarquização racial preponderante no Brasil.

3. CAPÍTULO TRÊS

IDENTIDADES PLURAIS

3.1 Construção Identitária

As identidades do professor, homem negro, que interagem e por vezes se sobrepõe, serão analisadas nesse capítulo. Como se constrói esse sujeito? Como se percebe e se relaciona com a contemporaneidade? Que referenciais utiliza nessa trajetória, nesse vir-a-ser?

Para Ianni (1996), a modernidade diz respeito a um modo de ser, sentir e pensar, e esses dilemas se apresentam, cada vez mais, de maneira contraditória e fragmentada nos tempos da globalização. Considerando que essa pesquisa se desenvolve nesse contexto, procuro identificar como vivem os homens, professores negros na modernidade tardia.

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia; nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. (Marshall ¹⁵apud Ianni, 1996, p.90)

O tempo e o espaço, no mundo globalizado, estão cada vez mais ilimitados. A informação circula cada vez mais veloz e sem fronteiras, os avanços tecnológicos possibilitaram novas formas de significar o mundo e de perceber o outro. Com isso, a construção da identidade social do sujeito também se fragmenta para dar lugar à

¹⁵ MARSHALL, Berman.(1986).*Tudo que é sólido desmancha no ar.*(A aventura da modernidade), tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. Companhia das Letras, São Paulo.

heterogeneidade que se contrapõe à perspectiva homogeneizada característica das sociedades capitalistas.

Segundo Bauman¹⁶ (1992, apud Moita Lopes, 2002, p.90): “a pós-modernidade é marcada por uma visão do mundo humano como totalmente pluralista.” Nesse contexto, a complexidade e o inacabamento do sujeito apontam para a co-existência de múltiplas identidades que interagem e se apresentam segundo o lugar e o momento: “Não é sempre o caso em que todas as nossas identidades sejam relevantes em todas as interações (...) [elas] se tornam relevantes nas interações nas quais estamos envolvidos.(J.K. Hall ¹⁷ 1995, apud Moita Lopes, 2002, p.63)” Portanto, não é possível falar de uma identidade singular, mas de múltiplas identidades que envolvem variadas dimensões do sujeito, entre elas: gênero, raça, classe, orientação sexual, nacionalidade e outras.

“Podemos conceber identidade como uma fusão dinâmica de traços que caracterizam, no tempo e no espaço, de maneira inconfundível, uma pessoa, um objeto ou qualquer outra entidade concreta.” (Silva, 1995,p.31)

Esses conceitos colaboram com a idéia corrente de construção da identidade, num processo de mutabilidade. Esse movimento de construção e afirmação identitária é contínuo e mediado pelo contexto histórico social, numa recíproca interação do sujeito com o mundo. Esse processo não linear, permite fragmentações e contradições ao longo da vida nesse "vir-a-ser", permeado de afetividade, emoções, experiências e tantos outros elementos subjetivos que caracterizam o sujeito e o humanizam.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações [...] As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem ‘identidades’. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas. (Hall, 2003, p. 50-51)

O pertencimento a determinado grupo de referência, a afirmação da identidade coletiva são elementos que fortalecem a construção da identidade individual e vice-versa. Além desses, a língua, a religião, o território e a história, também são parte dessa construção identitária.

¹⁶ BAUMAN, Z. (1992) *Intimations of postmodernity*. Londres, Routledge.

¹⁷ HALL, J, K.(1995). (Re-)creating worlds with words: a sociohistorical perspective of face to-face interaction. *Applied Linguistics* 16, p.206-232.

Manuel Castells no primeiro volume de sua trilogia, aponta para uma busca individual e coletiva no processo de identificação contemporânea: “Nesse mundo de mudanças confusas e incontroladas, as pessoas tendem a reagrupar-se em torno de identidades primárias: religiosas, étnicas, territoriais, nacionais.” (Castells, 1999 p.23).

Essa busca pela identidade (individual ou coletiva) na sociedade contemporânea, fonte de poder, riquezas e imagens, segundo o autor, torna-se “fonte básica de significado social.” Tal fato resulta da crise das instituições, da desestruturação das organizações e do enfraquecimento dos movimentos sociais. O que Hall (2003) chama de descentração do sujeito moderno, em que as identidades estão sendo deslocadas ou fragmentadas abalando os quadros de referências dos indivíduos: “As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui, visto como um sujeito unificado.” (Hall, 2003, p.7).

Prosseguindo em sua análise, Castells considera três formas distintas de construção de identidades: *a identidade legitimadora*, produzida pelas instituições da sociedade civil no intuito de expandir e racionalizar sua dominação. Esse modelo tende a desaparecer dada a crise do Estado-Nação, principal fonte de legitimidade. *A identidade de resistência* que reúne grupos estigmatizados e excluídos pela lógica da dominação, (essa resistência coletiva leva à formação de comunas ou comunidades que são verdadeiras redes de proteção contra a opressão e hostilidade externas). *A identidade de projeto* que busca a transformação da estrutura social e produz o sujeito, conforme Alain Touraine¹⁸ (apud Castells 1999b, p.26):

Chamo de sujeito o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiências da vida individual [...] A transformação de indivíduos em sujeitos resulta da combinação necessária de duas afirmações : a dos indivíduos contra as comunidades, e a dos indivíduos contra o mercado.

Do ponto de vista antropológico ou sociológico as identidades são todas construídas, não havendo portanto uma essência, uma identidade "natural", mas um conjunto de significados baseados na diversidade.

3.2 Identidade Racial

A imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem construída pela persistência das representações africanas

¹⁸ TOURAINE, Alain (1992). Critique de la modernité. Paris: Fayard.

como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos. Quanto aos povos asiáticos e europeus as platéias imaginam, castelos, guerreiros e contextos históricos, sociais e culturais.[...] Há um bloqueio sistemático em pensar a África diferente das caricaturas presentes no imaginário social brasileiro. (Cunha Jr. 1997, p. 58).

Cultura e subjetividade são referenciais identitários. Neste contexto, como se constrói a auto-estima afrodescendente, que tem sua história, sua ancestralidade e cultura negada ou inferiorizada?

O “outro” tem sido percebido como diferente inferior. Essa hierarquização de valores legitimou a escravidão, considerou o negro como “coisa”, destituídos de alma, portanto, desumanizados e, no pós-abolição, essa desigualdade se naturalizou. Alguns outros exemplos podem ser citados, para ilustrar a condição de “outro” numa dada sociedade: o tratamento dado aos judeus na Alemanha nazista, quando eram comparados aos “vermes, pragas e demônios” (Joffe, 1998, p.111) e o “terror” associado aos orientais e mulçumanos na contemporaneidade.

A identidade não se reduz somente a uma representação do indivíduo a distingui-lo de outros e, ao mesmo tempo, indicando uma semelhança sua em relação a determinados grupos de referência, porém, mais do que isso _ e o que é decisivo para o desenvolvimento da identidade do afro-descendente em uma comunidade hegemônica de valores “brancos” _ a identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui. (Ferreira ,2000, p.46-47):

A identidade afro-descendente se constrói, portanto em meio aos apelos da mídia e da sociedade como um todo, do padrão branco, embora a população negra brasileira seja cerca de 46%, segundo dados do último censo do IBGE. A hegemonia branca ainda prevalece e se mantém como ideal a ser atingido.

Como o preconceito racial no Brasil está baseado em traços fenotípico, aqueles que não conseguem escapar dessas “marcas”, visíveis como: cabelo, nariz, lábios e tom de pele, podem experimentar o conflito, a não aceitação do corpo:

A identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo.[...] Um corpo que não consegue ser absolvido do sofrimento que infringe ao sujeito torna-se um corpo perseguidor, odiado, visto como foco permanente de ameaça de morte e dor. (Costa, 1983, p.6).

Homens e mulheres negras têm sido vítimas desse sofrimento: a crescente “ideologia do embranquecimento”. Na escola, essa realidade não é diferente para meninos e meninas

negras, diante do silêncio em torno da questão racial, dos preconceitos veiculados e velados. Professores apáticos diante da diversidade, com velhas respostas, para velhos problemas, presos ao conceito classista que não oferece respostas ao dilema da desigualdade racial. Como nossos professores negros enfrentam essa complexa realidade? Reproduzem os mesmos discursos, ou suas experiências já permitem um posicionamento crítico?

3.3 Identidade Docente

A identidade docente é fruto de um processo complexo e ambíguo, que mistura momentos de continuidade e ruptura, igualdade e diversidade, singularidade e pluralidade, pois aqui se articulam a identidade do indivíduo e sua relação com a coletividade. E socialmente, o professor tem sobre si paradigmas constituídos que se relacionam com a expectativa de que sua ação se traduza em um acréscimo de humanidade (atitudes, valores e conhecimentos) sobre os educandos. Porém, a decadência da carreira, a proletarização, a alienação e a perda de prestígio profissional, frutos do sistema capitalista, contribuíram para desfigurar a identidade do professor.

No capitalismo _ o sistema que sustenta as principais relações sociais de produção na sociedade brasileira _, o professor é constituído como mais um suporte do capital. O capital determina o professor negando-o como professor, já que este, tal qual outros profissionais, torna-se um trabalhador coisificado; torna-se, outrossim, um trabalhador-mercadoria, sem autonomia nem projeto pessoal de existência. (Silva 1995,p.71)

Nesse sentido, construir uma identidade docente positiva torna-se uma tarefa difícil e conflitante para o professor, sobretudo para o homem, numa profissão predominantemente feminina como o magistério. Esses fenômenos tornam sua permanência na profissão um desafio ainda maior.

Muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo das histórias de vida de professores, ao cotidiano da escola, às experiências e práticas pedagógicas, conjugando múltiplos olhares sobre a atividade docente. Por isso, entendo que percorrer os caminhos, as experiências vividas, as interações, as influências exercidas, são importantes para compreender o complexo processo de construção do sujeito e de sua identidade, porque implica também numa apropriação de sua própria história.

Além da análise das questões político-pedagógicas da atividade docente, é oportuno

considerar a identidade como um recurso importante nesse processo de se constituir professor.

Nóvoa (1992) destaca os principais elementos no processo identitário do professor: Adesão, Ação e Autoconsciência. Adesão a princípios e valores, Ação que se traduz na prática, nas escolhas, na maneira de ser e Autoconsciência porque tudo deriva de um processo contínuo de reflexão sobre a ação.

Compreender esse processo identitário, que se constrói numa dinâmica de lutas e conflitos é fundamental para perceber a dimensão da própria atividade docente.

As lembranças da infância, da vida em família; a ida para escola, as expectativas, os temores, as primeiras impressões; o apoio familiar, as relações com a escola, amigos e professores; os professores que marcaram positiva ou negativamente e por quê; as perspectivas profissionais iniciais, seriam as mesmas ao longo da vida? Em que momento escolheu o magistério e que influências merecem destaque; momentos importantes da formação, os hábitos de estudo, as primeiras experiências docentes [...] São muitos os aspectos a serem lembrados, relatados e estudados. A esses se juntam outros, pois cada ser guarda sua singularidade, suas próprias experiências e assim, promovem o seu fazer. Por isso, para perceber em que momento meus entrevistados se tornaram professores, com determinadas características, hábitos e atitudes e principal influência nessa escolha, procuro analisar as múltiplas dimensões desse sujeito.

Tornar-se professor é um desafio constante. Um processo histórico e inacabado. Os relatos de experiências, as autobiografias e as histórias de vida de professores dão conta de uma construção singular, permeada pela representação que a sociedade faz do ofício de mestre. As leituras de mundo, as interações com o outro, são parte desse processo de constituir-se, pois esse sujeito é produto da herança cultural, da história. Está presente nas diversas falas de professores um eterno aprender a ser: "Aprendemos a ser professor com a prática" dizem. Atribuem importância fundamental ao processo de interação social na atividade docente.

Os estudos de Sônia Kramer, Maria do Rosário e Nilma Lacerda, segundo Fontana (2000, p.55):

Consideram que é nas relações sociais (que são relações com o outro) que os modos de compreensão e de elaboração do mundo e de si mesmo são produzidos, reproduzidos e transformados num movimento contínuo que articula dialeticamente os sujeitos e a exterioridade das condições de produção dessa relação. Não se trata de dois estados de uma mesma realidade, mas da constituição recíproca: a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais.

As trajetórias de vida de professores traduzem as relações que se estabelecem ao longo de suas vidas, a subjetividade, conflitos, angústias, certezas e incertezas. Essas referências, embora intrínsecas, às vezes, favorecem a construção de uma imagem negativa do educador: um profissional que se baseia nas suas próprias experiências, sem formação e competência, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Ainda hoje, há um debate em torno da formação de professores, que trata de forma distinta, a técnica, do profissional. O diferencial talvez seja este: o educador é um profissional, que se constrói numa relação dialética entre o conhecimento e a prática. Esses elementos se movem e se completam. A atividade docente requer uma reflexão sobre o fazer, a formação e a continuidade do aprendizado. E, com isso, produz inquietações individuais e coletivas que promovem novas atitudes que repercutem na ação pedagógica.

Ao refletir sobre o exercício da profissão, em qualquer atividade, o indivíduo está se permitindo rever suas atitudes, promovendo uma autocrítica, sempre bem vinda. Essas são questões pertinentes ao cotidiano do professor. São de natureza profissional e pessoal e estão envoltas, exercendo mútua influência sobre o sujeito.

3.4 Feminização do Magistério

Para entender o lugar desse sujeito, homem na docência, cabe ainda analisar um fenômeno importante, ocorrido no Brasil: o processo de feminização do magistério, fruto das transformações decorrente do processo de industrialização e conseqüente desenvolvimento, advindo do crescimento econômico e da consolidação do sistema capitalista. Embora tardio, esse processo desencadeou um acelerado crescimento da escolarização básica, pois era preciso qualificar a mão-de-obra existente, ao menos no elementar aprendizado da leitura e da escrita. Desde então, estudos comprovam a maciça participação feminina no magistério que, segundo Pereira¹⁹ (1969, apud Hypolito 1997, p.54), já era da ordem de 80% em 1935:

O crescimento foi acelerado: em 1940 o número de mulheres professoras já ultrapassava o índice de 90%, atingindo, em 1948, 93,3%. Esse percentual mantém-se na faixa dos 90 pontos até o final dos anos 50, chegando nos anos

¹⁹ PEREIRA, Luiz.(1969). *O magistério primário numa sociedade de classes*. Estudo de uma ocupação em São Paulo. São Paulo: Pioneira.

70 à marca de 98,8%. Configura-se definitivamente o magistério como uma profissão a qual as mulheres são absoluta maioria.

O magistério como profissão feminina se constitui sob aspectos culturais relevantes, como a relação entre a maternidade e a atividade docente, no sentido de uma "habilidade natural em cuidar de crianças", a compatibilização de horários que permitiria à mulher conciliar sua dupla jornada de trabalho e a aceitação social. Acrescentamos ainda o ideário da vocação, entendido como sacerdócio ou missão. Esses conceitos remetem a uma época em que a educação era responsabilidade do clero, de onde advém, o termo "professor", aquele "que professa a fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade." (Kreutz²⁰ 1986 apud Hypolito 1997, p.19).

As escolas são lugares de muitas reações dos femininos. Nelas, no caso brasileiro, as mulheres têm farta visibilidade e muito poder em relação às crianças e aos jovens. Em geral, as escolas públicas expõem profundas desigualdades sociais entre homens e mulheres, entre crianças, jovens e adultos, mas também entre crianças, jovens e adultos de diferentes sexos, etnias e classes e outros atributos. Tudo isso em conjunto reforça um poder disciplinador, corporificado, tantas vezes em clássicas representações de mães e tias. O poder maternal cresce em significados, moldando padrões de obediência à tirania, também um atributo feminino, perfeitamente compatível com imagens de mãe. (Costa, 2003, 200)

A condição feminina no magistério, incorporou ao discurso a idéia da professora "tia", como alguém da "família", assexuada e dedicada. A mulher assume, nesse ideário, papéis sociais que se traduzem em dedicação, meiguice e obediência. E é nesse jeito de ser da professora que é possível perceber o religioso implícito no *ethos* pedagógico. (Fontana 2000)

Por esse ideário, a mulher assume, na sua forma de ser, a esposa dedicada, a mãe amorosa, a boa dona de casa, a filha obediente, a docilidade, a meiguice, o ar angelical. Cumpre sua "missão" nesses papéis sociais.[...] É nesse jeito de ser da professora que é possível perceber o religioso implícito no *ethos* pedagógico.

Para Alves (2003) a "professora tia" tem diferente sentido daquele veiculado até aqui. A autora revela que foi a partir do filme de Eduardo Coutinho (O fio da Memória) que percebeu a armadilha que tínhamos caído. A professora tia, não recebeu esse tratamento em

²⁰ KREUTZ, Lúcio. *Magistério: vocação ou profissão?* Educação em Revista n. 3. Belo Horizonte, jun. 1986, pp. 12-16.

razão da desqualificação da atividade docente, mas ao contrário, em razão do respeito que o grupo social, que passa a ingressar nas escolas, demonstra por aqueles que guardam e transmitem sabedoria.

A professora foi chamada de *tia*, não porque sua vida profissional se deteriorara, mas porque ela entrara em contato com um grupo social diferente, no mesmo período, aquele que nossas sociologias chamam, no coletivo, pois só assim elas conseguem analisar a sociedade, de *camadas populares*. Qualquer autor que analise, no que se refere à escola, esse período (de metade da década de 50 à metade da de 60), em sociologia, história ou política, vai nos indicar que é de abertura para esses grupos sociais, muito diferenciados mas que são englobados neste nome genérico. Sabendo disto, naquele dia do filme de Coutinho, descobri que tinham *jogado o bebê fora junto com a água do banho*. Desde sempre, estes grupos chamam, também genericamente, às pessoas que não sendo da família de cada um, merecem o seu respeito em especial pela sua sabedoria – em referência aos conhecimentos que possuem sobre religião, boa cozinha, história ou cultura de seu grupo – de *tia* e *tio*.(Alves, 2003, p.139)

As contradições da feminização do magistério, serão analisadas sob duas vertentes: conformismo e resistência. A primeira se caracteriza pela própria condição feminina numa sociedade organizada sob valores patriarcais e, a segunda se traduz na ocupação de espaço profissional, acesso ao saber, projeção social e no seu caráter emancipatório.

Desse debate, surge a ideologia do dom, da vocação, que tem servido para ocultar as contradições da profissão: individualmente, a "vocação" ajuda a encobrir as insatisfações do professor:

A valorização da docência como vocação representaria uma estratégia defensiva, no plano individual.[...] Assim, a compensação das precárias condições de trabalho e da perda do espaço público seria explicada no nível individual pela vocação de permanecer na docência. (Fontana 2000, p.132)

A aceleração do processo de feminização do magistério decorre da expansão da rede escola, que se populariza para atender às novas demandas da sociedade. Em paralelo, as mulheres ingressavam maciçamente nas Escolas Normais, porque esse era o principal meio de continuidade dos estudos. Essa etapa coincide com a transformação do trabalho docente em trabalho assalariado, sob a tutela do Estado Capitalista. Para alguns autores, há uma

relação entre a feminização do magistério e a sua proletarização. Para Enguita²¹ (1991, apud Hypolito 1997, p.73) “a feminização tem contribuído a proletarização ou tem dificultado a profissionalização do setor docente”, enquanto Apple²² (1987, ibidem, p.74), afirma que “em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens.” De fato, enquanto as mulheres ingressam na profissão, os homens a abandonam em busca de outras mais rentáveis. Entretanto, a tese da proletarização docente é criticada por Pessanha (2001):

Considero que o trabalho de professor, na forma em que se apresenta hoje, é um trabalho não manual, assalariado, num setor não produtivo, embora socialmente útil, da atividade humana. Sendo necessário também lembrar o fato de ser assalariado, funcionário do Estado ou de um serviço que, embora mantido por empresas privadas, é considerado um serviço “público”.
[...] Por mais que exista uma certa “materialidade” na atividade do professor, representada pela elaboração dos planos e material didático, a “materialidade” é exercida sobre o “saber”, produção intelectual da humanidade. (Pessanha, 2001, p. 28-29)

Contudo, além dos baixos salários, da falta de prestígio social e de reconhecimento, os homens também deixam o magistério para ocupar cargos diretivos e de poder dentro do sistema, enquanto as mulheres permanecem por mais tempo em sala de aula, sem maiores perspectivas de crescimento profissional. Confirma esse dado, dois dos professores entrevistados nesse trabalho, que declararam atuar na direção de escolas da rede estadual.

Modificou-se o status social do professor [...] no momento atual, nossa sociedade tende a estabelecer o status social com base no nível da renda salarial. A idéia de saber, abnegação e vocação caíram por terra na valorização. Para muitos pais, alguém que tenha escolhido ser professor não está associado ao sentido de uma vocação, mas ao alibi de sua incapacidade de fazer “algo melhor”; ou seja, para dedicar-se a outra coisa em que se ganhe mais dinheiro. (Esteve,²³ 1999, apud Vieira, 2002, p.70).

²¹ ENGUITA, Mariano.(1991). *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria & Educação n. 4. Porto Alegre. pp. 41-61.

²² APPLE, Michael.(1987). *Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente*. Cadernos de Pesquisa n.60. São Paulo, fev., pp. 3-14.

²³ ESTEVE, José Manuel.(1999).*O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*.Bauru:Edusc.

A presença do homem no magistério (sobretudo primário), causava estranhamento entre as elites do início do século XX, pois já se tratava de uma profissão eminentemente feminina:

O magistério elementar masculino, de fato, é uma anomalia. A não ser o caso vocacional, que é sempre tardio no homem, não vejo porque, senão por incapacidade de competir com outros homens, nas carreiras masculinas, virão eles parar aqui [...] Num país que remunera tão bem todas as atividades masculinas, abrigar-se parcimoniosamente no magistério elementar, é capitular diante da vida [...] Se não lhes descubro vocação, insisto, nos meus alunos homens, tenho pena deles, dos meus alunos homens [...] (Saffiotti²⁴1976, apud Pessanha, 2001, p.76-77).

Esse é um fragmento do discurso de Afrânio Peixoto, que desqualifica a atividade docente para o sexo masculino. Em 1917, dos 633 professores da cidade de São Paulo, 554(aproximadamente) eram mulheres, ou seja, 87%, (considerando que o trabalho feminino ainda estava se configurando). (Demartini,²⁵ 1984, ibidem, p.76). Essa maioria feminina, segundo o estudo de Müller (1999, p.40), revela aspectos sociais e étnicos importantes:

De início o magistério primário poderia ser confiado a homens e mulheres, indistintamente. Depois, a preferência recaiu sobre as mulheres, tivessem ou não cursado a Escola Normal. [...] Já nos anos 20, os padrões definidos pelas reformas educacionais para a professora primária têm uma conotação social e étnica precisa, não só através da exigência do diploma da Escola Normal, como da exigência do “mérito”, e de que a professora pudesse apresentar um biótipo “saudável”.

A pesquisa de Oliveira (2001, p.1), baseada em dados da PNAD 97²⁶ e do Censo Demográfico de 1991 revela desigualdades por sexo e cor na categoria professor:

[...] a ocupação é, sem sombra de dúvida, eminentemente feminina e branca, e não apenas no seu conjunto (dados para o Brasil) como em todas as regiões e unidades da federação, incluindo os municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro que foram objeto de nossa pesquisa de campo. Já a caracterização da ocupação como majoritariamente branca é corroborada pela comparação da distribuição dos professores por cor com a distribuição por cor da população. Em todos os estados da federação a participação dos brancos na categoria é maior que a sua participação no conjunto da população.

²⁴ SAFFIOTTI, H.(1976).*A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*.Petrópolis: Vozes, 384 p.

²⁵ DEMARTINI, Z.B.(1984).*Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias dos professores da 1ª República em São Paulo*.Relatório de Pesquisa. CEHRU/INEP/Fundação Carlos Chagas.

²⁶ Segundo a PNAD 97, para uma população ocupada de 69.331.507 pessoas, 760.109 tinham a ocupação de professor, ou seja, 1,1%.

A pesquisa em questão contribui para o entendimento das relações de gênero e raciais no magistério e a falta de democratização da carreira. “Pode-se assegurar portanto que a discriminação social de raça e de gênero é repassada para a estrutura do magistério a despeito da presente democratização das formas de ingresso no magistério público.” (ibidem,p.5)

Apple,²⁷ (1987, passim), conceitua o trabalho feminino em vertical e horizontal. Vertical quando a mulher está hierarquicamente em desvantagem em relação ao homem, ao ocupar cargos de menor prestígio e poder, ainda que no mesmo ramo de atividade e, horizontal, quando às mulheres, estão reservadas atividades de baixa remuneração e prestígio social. Esse modelo de divisão do trabalho pode ser verificado na educação, na possibilidade de ascensão do homem dentro do sistema.

As constantes mudanças sofridas na sociedade contemporânea, no mundo do trabalho, apontam para uma nova configuração do perfil dos profissionais da educação. Estudos recentes confirmam um ingresso progressivo de homens no magistério. Segundo análises de Codo²⁸ (1999 apud Vieira, 2002), esse movimento decorre da terceirização da economia que excluiu trabalhadores da indústria que migraram para outros setores e também de mudanças na identidade de gênero, em que as características atribuídas exclusivamente às mulheres tornaram-se residuais. “Estamos hoje em face de um processo gradual de desfeminização da atividade docente.” (Codo, 1999, apud Vieira, 2002, p.29).Entretanto, ainda se mantém a característica histórica da profissão, como um fazer feminino.

As diferenças de gênero fazem diferença no processo de construção de nossa subjetividade (os sujeitos são sexuados) e na constituição do nosso ser e fazer profissional. Elas imprimem especificidade e nuances a esses processos, do mesmo modo que a escola, sendo hoje um local de trabalho feminino, mediatiza os modos como nós, mulheres, e os homens, nossos parceiros, vivenciamos a condição feminina e a difundimos [...] nossos alunos apreendem, apesar de nossa intencionalidade, no cotidiano escolar, modos velados de "ser mulher", valores religiosos difusos e identidades raciais em luta, que emergem por entre aquilo que dizemos e o muito que silenciemos (nas palavras, nos gestos e nos ritos).(Fontana 2000, p.35-36).

Ao promover uma articulação do processo de feminização docente com as relações de gênero, procuro analisar o papel do homem professor nessa esfera feminina. Como esse profissional lida com a hierarquização escolar e com as questões subjacentes de dominação e poder no cotidiano da escola? Ele reproduz a dominação masculina no seu ambiente de trabalho?

²⁷ APPLE, M. passim. Ibidem.

3.5 Gênero, Masculinidade e Poder

Analiso as relações de gênero como construções sociais e históricas, percebendo a mulher não como um ser submetido, a quem o homem concedeu espaços sociais, mas numa relação dinâmica, porque as diferenças não se limitam à natureza biológica de cada um dos sexos, mas são mediadas por processos e práticas culturais que nos fazem homens e mulheres.

O conceito de gênero será entendido também, como categoria simbólica das representações do masculino e feminino, construído social e culturalmente. Segundo Nolasco (2001,p.96), “não encontramos masculinidade nem feminilidade pura, seja no sentido biológico ou psicológico.” Gênero portanto, não se confunde com sexo, pois esse é a identidade biológica do indivíduo, mas trata-se de uma percepção de mundo, de relações de dominação, dos conflitos entre os sexos, da definição de papéis, da divisão sexual do trabalho e outras discussões que atravessam esse universo. Esse conceito está em discussão e há correntes com pontos de vista diferentes: os que defendem a igualdade e os que ressaltam as diferenças entre homens e mulheres. Esse debate aguçado pelo movimento feminista no século passado “colocou em xeque o projeto do patriarcado e desconstruiu as relações de gênero, organizadas sob o signo da opressão e da dependência, e, por outro, inaugurou relações mais simétricas entre os gêneros.” (Boff, 2002, p.78)

Desse debate que polariza as relações entre homens e mulheres, que se constroem um em oposição ao outro, surge uma terceira corrente que ressalta a complementaridade entre igualdade e diferença e propõe a desconstrução dessa oposição, segundo Joan Scott (1988) igualdade remete a desigualdade, enquanto diferença contrapõe-se a semelhança, a autora afirma que a luta deve ser pela igualdade na diferença.

Não é identidade entre homens e mulheres que queremos reclamar, mas uma diversidade historicamente variável mais complexa do que aquela que é permitida pela oposição macho/fêmea, uma diversidade que é também diferentemente expressada para diferentes propósitos em diferentes contextos. Na verdade, a dualidade criada por essa oposição traça uma linha de diferença, investe-a com explicações biológicas, e então trata cada lado da oposição como fenômeno unitário. [...] Em contraste, nossa meta é ver não somente diferenças entre os sexos, mas também o modo como essas trabalham para represar as diferenças dentro dos grupos de gênero. A identidade construída em cada lado da oposição binária esconde o múltiplo

²⁸ CODO, Wanderley(Coord.).(1999).*Educação:carinho e trabalho*.Petrópolis:Vozes.

jogo de diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade. (Scott,²⁹ 1988 apud Louro, p.14, 1996).

Os estudos acerca da masculinidade numa perspectiva socioantropológica são relativamente recentes e apontam para uma construção social e histórica, assim como a feminilidade. Sendo que a forma de significar e estar no mundo varia conforme os gêneros.

A antropologia feminista vem examinando a masculinidade através das culturas, enfatizando as variações de comportamento e atributos associados ao que é ser homem. Margareth Mead (1935), já apontava para a variação entre culturas na prescrição dos papéis de gênero, demonstrando que a cultura era a causa mais decisiva das diferenças. (Garcia, 1998, p.36).

Segundo Scott (1991, p.14) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma forma primeira de significar as relações de poder. Enumera ainda alguns elementos relacionados na construção do conceito de gênero: símbolos culturais, conceitos normativos, representação binária dos gêneros e a identidade subjetiva. Sendo os símbolos culturais dotados de representações simbólicas que variam segundo o contexto, cita o exemplo de Eva e Maria, símbolos femininos da tradição cristã, que podem ser mitos de inocência, ou de corrupção, de luz ou de escuridão. Os conceitos normativos, veiculados pelas instituições religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, em que a posição dominante se apresenta como a única possível. A autora procura incluir o aspecto político nas relações de gênero, a fim de acabar com a noção de fixidade que representam o masculino e o feminino como oposições binárias. Para a Scott, a identidade subjetiva deve ser examinada no processo histórico, por isso critica a pretensão universal da psicanálise que considera que a identidade de gênero está baseada unicamente no medo da castração.

Pesquisas antropológicas, em diferentes culturas, demonstram que a subordinação feminina se dá no plano material, político e simbólico (Nolasco, 2001). Exemplifico esse processo com a divisão sexual do trabalho que reserva às mulheres tarefas monótonas, repetitivas e socialmente desvalorizadas, além dos ritos de iniciação (ou de instituição, segundo Bourdieu) que visam instituir a virilidade e a masculinidade nos meninos e abolir os laços maternos. Em “A dominação masculina” Bourdieu (2002), revela que os meninos da

²⁹ SCOTT, Joan. (1988) Deconstructing equality-versus-difference: or, the uses of poststructuralist theory for feminism. *Feminist Studies*. Vol. 14(1)

sociedade dos berberes da Cabília, em geral criados pelas mulheres até os dez anos, são bruscamente separados delas e passam a conviver entre homens e ritos, que pretendem superar as influências femininas e torna-los homens.

A sociedade dispõe de diversas instituições que têm contribuído, histórica e decisivamente para as relações desiguais entre homens e mulheres. Esse trabalho de reprodução começava na família, com a divisão sexual do trabalho e na Igreja com uma moral familiarista, marcada pelo antifeminismo que condenava as mulheres à inferioridade e ao confinamento no mundo privado. A escola, mesmo conquistando autonomia, ao se libertar da dominação religiosa, continuou a reproduzir os dogmas da Igreja. Mas, foi a partir da escola que tivemos avanços na transformação das estruturas sociais, nas famílias e na reprodução da diferença entre os gêneros, como o acesso da mulher à instrução e a independência econômica.

Embora o significativo aumento de mulheres nas instituições de ensino superior seja um fato positivo, é verdade que na prática, elas continuam excluídas dos cargos de autoridade e poder, principalmente nas áreas da economia e da política. Há um evidente crescimento da atuação da mulher em profissões ligadas ao ensino, assistência social e atividades paramédicas, todas já identificadas como atividade feminina, segundo Bourdieu:

Nas faculdades de Medicina a porção de mulheres decresce à medida que sobe na hierarquia das especialidades, como a cirurgia, lhes são praticamente interditas, ao passo que outras, como a pediatria ou a ginecologia lhes estão quase que reservadas".(Bourdieu 2002, p.109)

A melhor prova das incertezas do estatuto atribuído às mulheres no mercado de trabalho, reside, sem dúvida, no fato de que elas são sempre menos remuneradas que os homens, e mesmo quando todas as coisas são em tudo iguais, elas obtêm cargos menos elevados com os mesmos diplomas e, sobretudo, são mais atingidas, proporcionalmente, pelo desemprego, pela precariedade de empregos e relegadas com mais facilidade a cargos de trabalho parcial _ o que tem, entre outros efeitos, o de excluí-las quase que infalivelmente dos jogos de poder e das perspectivas de carreira. (ibidem, p.110-111).

Os homens são cotidianamente desafiados a manterem o status do macho. E, nesse sentido a dominação masculina não está somente sobre as mulheres, mas também na competição entre os próprios homens e na dominação de uns sobre os outros. Nessa hierarquização social, o referencial dominante é homem, branco, heterossexual, ocidental, cristão. A naturalização da ordem social masculina, no espaço público ou privado, marca a divisão sexual e social de forma assimétrica, sendo a dominação incorporada.

A divisão sexual do trabalho, segundo Scott, não é um reflexo das relações econômicas, mas são construídas nos discursos fundantes que a legitimam.

[...] Foi o discurso masculino que estabeleceu a inferioridade física e mental das mulheres, que definiu a partilha _ “aos homens, a madeira e os metais, e às mulheres, a família e o tecido” _ e que provocou uma divisão sexual de mão-de-obra no mercado de trabalho, reunindo as mulheres em certos empregos, substituindo-se sempre por baixo de uma hierarquia profissional, e estabelecendo seus salários em níveis insuficientes para sua subsistência. (Scott³⁰ 1991, apud Rago, p.28, 1996).

Focault (1988, apud Louro, 2003) no entanto, considera que os discursos estão imbricados numa dinâmica complexa, numa rede de relações em que ora atuam como instrumento de poder, ora como resistência à sua efetivação. As relações de poder são, na visão do autor, tensas, em permanente atividade de negociação, constituídas de avanços, recuos, alianças e resistências.

[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes.[...] Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem expostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula, e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (Focault,³¹ 1988, apud Louro, 2003, p.42-43)

O avanço da ordem capitalista a partir da Revolução Industrial reforçou padrões de comportamento masculinos e a ideologia patriarcal. “A prosperidade do sistema capitalista depende da manutenção dos valores e do modelo de comportamento dos homens.” (Nolasco, 1993, p.54). Para o autor, o trabalho tem uma função masculina, pois através dele vem o reconhecimento e a aceitação social. Nolasco entende que a crise na identidade masculina se inicia no mundo do trabalho e da família e não com o feminismo.

Os modelos do comportamento masculino __ gestos, hábitos, tom de voz __ tornam-se instintivos, e a rotina de trabalho _ horário de atividade e descanso __ configura um padrão de conjunto da vida cotidiana. Até a

³⁰ SCOTT, Joan.(1991). *La travailleuse*. In DUBY, G. & PERROT, M. (orgs.)*Histoire des femmes*. V.4. Paris:Plon, p.428.*Feminisms in the academy*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995. p.21

³¹ FOCALUT, M. (1988). *História da sexualidade*. Vol.1: A vontade de saber.11ªed. Rio de Janeiro: Graal.

sexualidade de um homem acaba por ser regulada por esta disposição de base frente ao trabalho, cuja complexidade é agravada pela existência do desemprego, quando toda a existência do homem é posta em crise. (Andrew Tolson,³² 1977, apud Nolasco, 1993, p.55)

De fato, alguns estudos analisam a problemática de “ser homem”, com os conflitos e dificuldades que essa condição expressa, sugerindo uma flexibilidade de papéis. Segundo Matos (2000), essa perspectiva entretanto, não altera as dinâmicas de poder. Enquanto a maioria dos estudos até então, denunciavam os abusos do poder do homem sobre as mulheres, há novos estudos que abordam a “questão-crise” masculina. Para a autora, é necessário superar a dicotomia entre “vitimização e onipotência” masculina:

Destaca-se a necessidade de estudos críticos dos estereótipos masculinos associados a enfoque analítico sobre a construção da masculinidade à manutenção das hegemonias e todas as forças, poder, agressividade, decisão, capacidade de domínio e iniciativa para se desenvolver uma trama de poder que permeiam as relações de gênero. (Matos, 2001, p.74)

Para Cecchetto (2004, p.61) a crise da masculinidade se origina nas transformações globais do início do século XX e avança com o movimento feminista e pelos direitos civis nos Estados Unidos. Explica-se pelo afastamento da maioria dos homens do padrão hegemônico, pois nem todos vivem à altura desse modelo de masculinidade: “a vontade de libertação do homem do pesado fardo da virilidade é considerado o motor da chamada crise da masculinidade.”

O desafio à concepção de masculinidade hegemônica surgiu de homens cujas masculinidades são vistas como desviantes: os homens negros e os homens homossexuais, de desde a virada do século têm fornecido visões clássicas de identidade de gênero subalterna. Eles foram vistos como antiparadigmas contra os quais os homens brancos projetaram suas ansiedades de gênero. Assim, a definição da masculinidade é um procedimento político: envolve a criação de outros, que sirvam como pano de fundo contra o qual se constrói a visão da hegemonia por oposição à subalternidade. (Kimmel,³³ 1987, apud Ceccheto, 2004, p.66)

³² TOLSON, Andrew. (1977). *Os limites da masculinidade*. Assírio e Alvim, Lisboa. p.43

³³ KIMMEL, Michael S. (1987). Rethinking masculinity: new directions in research. In: *Changing men: new directions in research on men and masculinities*. Thousand Oaks: Sage. p.8-24.

Bourdieu (2002) analisa o quanto o privilégio masculino é também uma cilada, na medida em que impõe ao homem o dever de afirmar sua virilidade a todo tempo, tornando essa exigência cotidiana um verdadeiro fardo:

Como a honra _ ou a vergonha, seu reverso, que, como sabemos, à diferença de culpa, é experimentada diante dos outros _ , a virilidade tem que ser validada pelos outros homens, em sua verdade de violência real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de ‘verdadeiros homens’. Inúmeros ritos de instituição, sobretudo os escolares ou militares, comportam verdadeiras provas de virilidade, orientadas no sentido de reforçar solidariedades viris. (Bourdieu, 2002, p.65)

O autor exemplifica as provas que atestam a virilidade: provas de força e coragem exigidas nas corporações militares, por policiais e pelos jovens delinquentes, que, por temerem perder o respeito e a estima dos colegas e serem considerados fracos e afeminados, se submetem (e submetem a outros) a exercícios de violência e provas de bravura. A virilidade é assim construída de forma relacional, de homens para outros homens, opondo-se à feminilidade.

O controle das emoções, que condicionam meninos desde tenra idade: “homem não chora”, é coadjuvante nesse processo de construção da masculinidade com os já citados. Enquanto as mulheres foram (e ainda são) incentivadas a expressarem suas emoções, os homens foram treinados a controlá-las ou suprimi-las, sendo essa postura associada à virilidade e à razão. Todos esses elementos reunidos atuam, de maneira contundente, sobre a sexualidade de homens e mulheres criando um hiato entre os casais, na medida em que esse poder simbólico, exercido no espaço público, se desloca para a esfera privada e nela se impõe. Para estruturar essa hierarquia masculina, o homem pode recorrer aos mitos (Eva saiu da costela de Adão) e à moral, que exige da mulher um comportamento casto, submisso e virtuoso, sendo a gravidez um ícone nesse ideário, que atribui à mulher a função de cuidar e ao homem de prover. Assim, para preservar esse modelo de união, de casamento, a fidelidade torna-se princípio, meio e fim. Mas, nem sempre foi assim:

Há seis ou sete milênios, as sociedades mais adiantadas descobriram a relação entre o ato sexual e a procriação. Isto levou-as a tomar consciência da paternidade. Tal novidade acarretou de modo imperceptível uma revolução profunda, que transformou as estruturas sociais e os comportamentos sexuais.

[...] Os primeiros homens que tomaram consciência do princípio da procriação só puderam fazê-lo num contexto que permitia o controle da sexualidade.[...] quando os animais começaram a ser mantidos em cativeiro, logo tornou-se evidente que não se poderia matar preferencialmente o macho para conservar apenas as fêmeas, porque então elas se tornavam estéreis. A

partir dessa experiência, esboçou-se uma reflexão que conduziu progressivamente à idéia de paternidade. Portanto, foi na época neolítica que os povos mais evoluídos tomaram consciência da paternidade.(Jacques Dupuis,³⁴ 1989 apud Nolasco, 1993, p. 37)

A revolução de que nos fala o autor, que transformou as estruturas sociais e os comportamentos sexuais, podem ser traduzidas no papel dominante que o homem assumiu ao se perceber co-responsável pela procriação, derivando dessa descoberta o desejo de fidelidade e o controle sobre a sexualidade feminina, que garantisse uma prole legítima. Os casamentos se tornaram um negócio entre famílias e as mulheres tiveram sua atuação reduzida à procriação (até bem recentemente). Desse contexto nasce a dicotomia entre as categorias casa/rua para homens e mulheres. Atribui-se a casa, entre outras representações, abrigo dos perigos, aconchego e calor (como revela a palavra latina lar) ; a rua é o mundo, o novo, movimento e ação. Essas demarcações se estendem ao domínio masculino e feminino, reservando à mulher o confinamento do lar e possibilitando ao homem a vastidão do espaço público. “Tudo pois, que remete ao uso, cuidado e recuperação do corpo _ e que, como consequência, implica descanso e renovação_ está ligado ao mundo doméstico. Já as ações ligadas aos aspectos externos do mundo social dizem respeito ao mundo público, ao mundo da rua”. (DaMatta, 1997, p.95)

Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento. (Bourdieu, 2002, p.7-8)

Homens e mulheres, nem sempre percebem a violência simbólica que Bourdieu denuncia. Essa dominação masculina, de tão naturalizada, é sentida como algo inerente ao homem, por essa razão, muitas mulheres experimentam essa dominação e acabam por incorporar a violência da submissão.

³⁴ JACQUES Dupuis (1989).*Em nome do pai*. São Paulo: Martins Fontes.

4. CAPÍTULO IV AS VOZES

4.1 “Acho que a profissão foi pensada para a mulher por essa paciência que ela tem, pela postura [...]”

Carlos é negro e professor. Solteiro, tem 27 anos, nasceu e ainda reside na Baixada Fluminense. Sua mãe é cabeleireira e seu pai vigilante. Mora com a família, pai, mãe e irmãos, é músico e militante do movimento negro, professor e ex-aluno do PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes). Trabalha em duas escolas municipais, onde ingressou por concurso público, na mesma região. Graduado em Educação Artística com habilitação em História da Arte, cursou universidade pública e declara ter escolhido o magistério por aptidão e as artes por vocação. Leciona Educação Artística para o ensino fundamental.

Ele recorda com admiração o incentivo da mãe, que fez fluir sua criatividade, desde criança, pois gostava de construir e reconstruir brinquedos e ela nunca o reprimiu. Sobre o pai, o considera ausente, sem diálogo ou participação. Para ele, a mãe é a figura fundamental da sua formação, individual, profissional e coletiva.

Quando ingressou na escola, seu talento para o desenho o ajudou a se integrar com os colegas e professores, apesar de sua timidez, ele se destacava e participava de várias atividades. Sua adolescência foi marcada pelo estudo do desenho. Inicia o curso, sempre com apoio, mas também com a cobrança da mãe que espera todo o seu empenho.

Quando recorda seus professores mais marcantes, comenta a falta de docentes negros em sua época, e, entre os poucos que existiam, o medo de terem seu trabalho comparado ao dos brancos. Cita uma professora negra que temia essas comparações e apresenta uma dúvida: os comentários negativos acerca do trabalho dessa professora seriam em razão de ser negra ou de ser mulher? Embora não o faça explicitamente, Carlos também compara essa professora

negra, com um professor branco, segundo ele racista, "mas isso não o impedia de ensinar". Acentua as qualidades desse professor, com quem diz ter aprendido muito.

No meu tempo faltavam professores negros [...] Não se tinha referência do negro como professor. E também não existia o enfoque racial que passou a existir na década de 90 até hoje. Eram poucos os professores negros e existia o receio de terem seu trabalho comparado aos professores brancos. Tive uma professora negra que temia essas comparações, esses comentários sobre o trabalho dela. Eu acredito que era por ela se sentir pressionada, por ela ser negra. Esses comentários eram pra desqualificar a pessoa. No caso dela não sei se por ela ser negra ou por ser mulher [...] Tinha um outro professor que achava que o trabalho dele era melhor, e ele era racista, eu tive provas disso. O que não o impedia de ensinar. Ele era perfeccionista e muito exigente. Aprendi muito com ele, seria até uma injustiça eu não admitir isso.

Suas primeiras experiências docentes, ele as considera "um desastre", pela falta de apoio pedagógico na escola em que iniciou, privada, "mas muito desorganizada". Quando ele vive essa experiência, tem a oportunidade de comparar as duas realidades. Observa que a rede pública oferece o apoio pedagógico que lhe faltou na instituição privada, além disso, ressalta a boa convivência com colegas que ingressaram através de concurso público, o que enseja para ele "competência e um ambiente mais democrático". Em razão disso, prefere trabalhar na escola pública, por ser um "universo mais plural". O relacionamento professor-aluno, é respeitoso, mas sem hierarquizações, pois declara ser um "mediador na construção do conhecimento".

Para Carlos, a opção pelo magistério é definitiva, apesar de atuar em outras áreas do seu campo, como a restauração e a música. Demonstra insegurança em trabalhar exclusivamente com atividades ligadas às Artes, pois tem amigos que o fizeram e reclamam da instabilidade. O magistério também significa para ele empregabilidade.

Sobre a discriminação no mercado de trabalho, diz ter sido discriminado por uma gerente de uma rede de *fast food*, que era "racista demais [...] avaliava o candidato pela foto, negro estava fora". Além desse episódio, relembra as brincadeiras racistas tão comuns na escola, que ele não aceitava. Sua mãe dizia que "não era legal qualquer brincadeira que diminuísse a pessoa pela aparência ou pela cor". Nesse momento, relata a discriminação imputada à irmã por usar o cabelo trançado, incomum à época. Essas recordações trazem à tona as relações afetivas dos tempos de escola, em que teve muitos amigos, "mas as meninas sempre escolhiam os brancos para namorar" e o quanto sua auto-estima fora afetada por esses

episódios. Ele não gosta de dizer que é inteligente, mas acredita que foi em função do bom desempenho escolar que fez muitos amigos. Critica o preconceito, as elites intelectuais e o mito da democracia racial. Declara não ser contra as uniões inter-raciais, mas acredita numa "preferência dos pares procurarem seus iguais". Suas relações, no entanto, são na maioria de caráter inter-racial:

A maioria das minhas relações é inter-racial. Pouquíssimas foram as minhas namoradas negras. Eu não sei explicar [...] Se eu fosse dizer que parte só de mim eu vou estar mentindo, porque não é verdade. Muitas das vezes parte do outro lado. Mas tem aquela história: "quando um não quer, dois não brigam". Eu acho que a questão inter-racial não passa só pela cor da pele. Numa sociedade em que ser branco ou se aproximar dela, com certeza isso conta, mas isso não é o caminho ou um determinante para eu ter uma relação inter-racial [...] É, aquela história, a relação transcende a cor da pele, apesar de influenciar.

Ele acredita que a família, sobretudo do negro, não aceita essas relações com pares brancos para preservar os filhos de possíveis discriminações. Embora sua mãe não declare, não gostaria que os filhos tivessem namoradas brancas, na sua opinião.

Carlos recusa o estereótipo homossexual em torno dos professores de Educação Artística. E aqui, traça um paralelo curioso: "assim como eu tive excelentes professores homossexuais e mulheres, tive também os heterossexuais". Ao separar as mulheres da categoria heterossexual as coloca no grupo dos homossexuais. Apesar de afirmar que não se incomoda em trabalhar em lugares com presença predominante de mulheres, uma característica da escola básica, declara:

Essa questão do feminino é muito forte [...] Eu não me incomodo que na maioria dos lugares em que eu trabalho, a predominância é de mulheres. Mas algumas vezes eu me sinto deslocado porque o que é conversado não é do universo masculino, a forma de encarar o magistério também é diferente. A visão do elemento masculino, é diferenciada, não por ser melhor. Ele tem uma atitude mais impositiva. A mulher vai por outro caminho [...] Ela tem uma outra abordagem.

Eu vejo o homem mais agressivo pra passar os conteúdos. Apesar de perceber que a minha prática vai muito pelo lado da conquista, **tem essa coisa natural do homem se impor** [...] A mulher não tem isso. Ela tem um jogo de cintura diferente, até mais que o homem. Acho que a profissão foi pensada para a mulher por essa paciência que ela tem, pela postura [...] **O homem é mais direto, se impõe mais, apesar de ser minoria na escola.**

Para corroborar esse caráter impositivo do homem, ele lembra um professor de química, exemplo de autoritarismo e machismo: "[...] e ele tinha mais ímpeto sobre as

mulheres, ele chamava a atenção, pressionava a diretora e os outros professores, quando achava que estavam atrapalhando o trabalho dele.”

Ao mesmo tempo em que inicia uma crítica a esse comportamento, deixa transparecer uma aprovação nessa conduta, como sendo aquela esperada por um homem. "O início de tudo é o diálogo e o extremo é a porrada". Se a escola em que trabalha, fosse dirigida por um homem, e com ele tivesse uma questão pessoal, primeiro iriam conversar, depois chegariam ao extremo (a agressão física).

Sobre o preconceito racial, como se constitui no Brasil, Carlos demonstra conhecimento desse debate, critica as elites e o mito da democracia racial:

Existe muita resistência em assumir o preconceito. As próprias elites ajudaram a repassar que preconceitos não existem, ou exclusão por cor ou classe. É uma elite reacionária e muito mesquinha, além de ter uma mentalidade muito atrasada. É um discurso e uma postura reacionários porque envolvem algum tipo de privilégio. Isso só faz com que nosso país não tenha uma evolução de comportamento, de pensamento de atitudes [...] A nossa elite intelectual está longe da realidade e acaba reagindo contra uma coisa que não conhece profundamente, ou se conhece, acaba reproduzindo um discurso que é a maneira que o Brasil encontrou para lidar com o preconceito: por ser altamente miscigenado, isso já seria uma prova de que o preconceito racial não existe [...] Uma doce ilusão, porque nunca existiu democracia racial no Brasil. O fato de ser miscigenado foi inevitável.

A entrevista concedida por um professor negro no exercício do magistério ajuda-nos a entender as relações que empreendeu ao longo de sua vida.

Para Carlos, foi de fundamental importância o apoio para prosseguir, nesse caso, o apoio veio da mãe, mas poderia vir de outros. A isto Teixeira (2003, p.244), chama de "rede de relações", que atuam de modo solidário entre pessoas de diferentes classes e identidades raciais, incentivando trajetórias de ascensão. Tratando-se de uma família negra e pobre, o curso superior e a atividade docente foram mecanismos de ascensão profissional e mobilidade social ascendente.

O entrevistado também se posiciona quanto ao papel do professor, se colocando como mediador no processo de construção do conhecimento, criticando a hierarquização escolar. Essa é a perspectiva de Freire (1998, p.52): "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A opção pelo magistério público, pois, reflete a possibilidade de inclusão no mercado de trabalho sem riscos de discriminação, como nas instituições privadas. A discriminação no

mercado de trabalho tem vitimado a maioria dos negros, numa desigual competição, como afirma Nogueira³⁵ (apud Gomes, 2003, p. 147):

[...] Na vida social, em geral, os caracteres negróides implicam preterição de seu portador quando em competição, em igualdade de outras condições, com indivíduos brancos ou de aparência menos negróide. Conseqüentemente, o status ou o sucesso do indivíduo negróide depende, em grande parte, da compensação ou neutralização de seus traços - ou de seu agravamento - pela associação com outras condições, inatas ou adquiridas, socialmente tidas como de valor positivo ou negativo - grau de instrução, ocupação, aspecto estético, trato pessoal, dom artístico, traços de caráter, etc.

Segundo Telles (2003)³⁶ no Brasil, mais de 20% dos casais são compostos de brancos e negros, essa interação, entretanto, se dá no plano horizontal e não faz desaparecer o racismo. Nessas relações, a brancura é um bem valioso e o parceiro (a) mais escuro busca meios de compensar essa ausência. Carlos não admite a busca pela brancura, contudo, não consegue explicar o que o leva a relacionar-se com mulheres brancas.

Embora se perceba diferente do modelo machista, em sua fala alguns elementos demonstram o oposto. Esse senso de masculinidade subentendido, caracterizado por domínio e imposição natural, é característico desse modelo. Ele acredita que: “a profissão foi pensada para a mulher por essa paciência que ela tem, pela postura [...] O homem é mais direto, se impõe mais, apesar de ser minoria na escola.”

A naturalização de comportamentos definidos como feminino (essa paciência que ela tem) e masculino (o homem é mais direto, se impõe mais), são próprios do senso comum. Outro exemplo que o entrevistado utiliza para corroborar com sua idéia de que o homem de fato se sobrepõe é quando percebe diferentes formas de tratamento entre professores e professoras e seus alunos:[...] “eles acham que quando é uma mulher que está ali eles podem passar por cima, porque entendem que ela é mais fraca.” Sendo a mulher mais fraca posso concluir, nesse discurso, que ela o é em relação ao homem. Nesse sentido, os alunos tenderiam a se comportar de outra forma com professores homens. Carlos entende a possibilidade da força física como determinantes nas demais relações, quando afirma: “O homem é mais forte fisicamente”, isso lhe dá algumas garantias. Ele, no entanto, se considera

³⁵ NOGUEIRA, Oracy. (1998). *Preconceito de marca: relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp.

³⁶ Teles (2003, pg. 303) Argumenta que a sociabilidade inter-racial ocorre com base em relações horizontais e verticais. As relações horizontais se dão entre pessoas da mesma classe e as verticais entre diferentes classes sociais.

um referencial para seus alunos e procura “passar que estes têm de ser respeitados na sua integridade humana e nos seus direitos.”

Quando recorda seus professores, em especial um professor com quem aprendeu muito, Carlos revela aqui, um conflito potencial de raça e gênero. Embora admita que o professor branco seja racista, e diz "ter provas disso", ainda assim, esse professor lhe serve de modelo, pois admira suas qualidades e acredita que com ele realmente aprendeu. O entrevistado se identifica com esse perfil "muito exigente", numa relação de opressão.

Ao investigar na fala do pesquisado, os conceitos construídos em torno da carreira docente, da identidade racial e das relações empreendidas no cotidiano, percebo a dificuldade de se expressar e de se revelar. Ao longo da entrevista, a dificuldade de falar de si mesmo, o faz transferir para o coletivo parte de suas análises, ou abstrair-se da discussão. Esse profissional, militante do movimento negro, ainda reproduz o senso comum quanto às questões de raça e gênero. As falas de Carlos levam a entender que embora essa atuação militante seja um diferencial no entendimento das questões raciais, e outras, quando aplicadas à sua realidade de vida, pessoal e profissional não difere do que pensa e reproduz o senso comum quanto a relações afetivas inter-raciais relações sempre presentes em sua vida pessoal (branqueamento), e a naturalização dos comportamentos masculinos e femininos no ambiente escolar, em que o masculino atua de maneira hierarquicamente superior.

4.2 “Na faculdade a gente percebe o lugar que te impõem.”

João é negro e professor. Tem 45 anos, é divorciado com três filhos. Nasceu numa família humilde de sete irmãos que sempre viveu na Baixada Fluminense. É filho de um mestre-de-obras e de uma dona de casa. Formado em História e Geografia em universidade pública é o único da família com curso superior. cursou o mestrado em Educação numa instituição privada, mas o curso ainda não foi reconhecido. Atualmente leciona em cinco escolas, três públicas e duas particulares para manter a pensão das filhas do primeiro casamento, a família atual e ainda contribuir com o sustento dos pais.

Militou no movimento popular e no Partido dos Trabalhadores, foi fundador da Associação de Moradores do seu bairro e milita também no movimento negro, onde acredita ter tido sua identidade racial realmente construída.

[...] O que eu aprendi no PT me serve até hoje, mas acho que minha grande escola, foi o movimento negro, onde tive a oportunidade de ter uma identidade [...] uma identidade racial [...] prestar atenção no que é cultura [...] no que é ser negro, toda essa problemática, e não ver o negro como o pobre coitado da sociedade, mas sim dentro de uma conjuntura que lhe foi imposta e que lhe é imposta, pelas forças dominantes [...]
 [...] Acho que foi mais ou menos nos anos 80, que essa identidade aflorou.

Relata ainda experiências da época em que atuava no Partido dos Trabalhadores, ao lado de uma parlamentar. Nesta atuação, desenvolveram a defesa das questões relativas as mulheres. Considera que suas causas incluem o negro e a mulher.

[...] Então, dois segmentos que eu sempre defendi, foram as mulheres e o negro. Negro pela minha condição e a mulher porque ela precisava também ter uma voz, até porque eu compreendi, nessas minhas saídas com a Rose, ela fazia uns cursos, umas palestras [...] Teve uma em que eram quarenta e quatro mulheres e na hora que ela perguntou se alguma mulher, tinha prazer com seus maridos, só quatro levantaram a mão. E as outras comentavam: se eu falo uma coisa dessa ele me bate. Então essas coisas foram marcando e fui lendo e fui conversando e então eu passei a defender as mulheres [...] Teve até um encontro na Prefeitura do Rio em que éramos dois ou três homens e o restante professoras. A Noêmia fazia as perguntas e pedia a participação do público e uma pessoa só falava. Aquilo me angustiava pra caramba. Essa pessoa era eu. Aí que eu fui entender porque as mulheres não discutem seu próprio problema: por falta de tempo. Tem que trabalhar fora de casa e trabalhar em casa. Que horas essa mulher vai arrumar um tempo pra discutir o seu problema? Aquilo ficou muito marcado em mim. No final, me

aplaudiram [...] eu ganhei um livro [...] O aplauso para mim, foi uma coisa horrível, porque não era isso que eu queria que acontecesse. Eu só fui pra lá porque a diretora pediu e eu acabei indo. Eu passei a defender, mais ainda as questões femininas e [...] do negro.

João relembra tempos difíceis na infância. Seu pai trabalhava sozinho para sustentar toda a família. Sua mãe era dona de casa e seu pai não permitia que ela trabalhasse fora, segundo ele, tendo em vista a quantidade de filhos, isso seria realmente difícil. O pai de João esperava pelo décimo terceiro e por um acordo anual que fazia com o patrão, que o despedia e readmitia em seguida, para comprar roupas e calçados para a família. Chegou a comprar uma televisão nos anos setenta, antes mesmo da geladeira. Ele recorda que o Governo Médici, facilitou o crédito para as camadas populares comprarem eletrodomésticos, num momento de crise democrática e severa ditadura.

Sua família morava numa casa que pertencia a seu padrinho, um corretor de imóveis. Moraram de favor por muitos anos numa boa casa, depois se mudaram para uma casa menor do mesmo proprietário. Esse padrinho presenteou o afilhado (João) com um terreno, onde foi construída a casa que seus pais vivem até hoje.

Diz que não conheceu seus avós, apenas o padastro de seu pai, que ele considerava avô. Diz que ele pertencia a uma religião de matriz africana, mas não sabe ao certo se candomblé ou umbanda. João e família visitavam esse terreiro em algumas épocas do ano, para serem bentos. Na adolescência participou, por algum tempo, de um grupo jovem da comunidade católica de seu bairro. Considera-se ateu e acredita que a formação acadêmica contribuiu para isso, porém respeita todas as religiões.

Cursou as séries iniciais do ensino fundamental, antigo primário, na escola pública, mas depois ingressou na rede privada, porque eram raras as vagas na rede pública:

Depois eu tive que ir para uma escola particular, porque era extremamente difícil ter uma vaga na escola pública, até porque escola pública, na época, era para classe média e não para o pobre, como é hoje [...] os mais pobres. E, era uma dificuldade, tinha que dormir na rua, a noite toda [...] esperar uma vaga [...] e não sei o quê.

Seus irmãos foram abandonando a escola, poucos concluíram o ginásio (ensino fundamental) e apenas um deles terminou o segundo grau (ensino médio).

Quando criança ainda, João pensava em ser bancário, achava bonita a profissão. Quando adulto, com as experiências militantes, veio o desejo de cursar história e tornar-se professor. Ao recordar professores que marcaram sua trajetória, cita um negro, com quem aprendeu o sentido da democracia.

No ensino médio, quem me marcou foi um professor de contabilidade que ensinou uma coisa sem falar, sem conceituar, para ele tudo era baseado no diálogo. A turma não entendia aquilo, eu compreendia. Ele sempre solucionou os problemas através do diálogo [...] depois ele foi trabalhar comigo, ele é parecidíssimo comigo, por sinal, casou, descasou. Em matéria de democracia, sem falar essa palavra, ele me ensinou muito. E foi o único professor negro que eu tive. Que eu me lembre, o único. Com algumas ressalvas [...] um de matemática. Nem na faculdade eu tive professores negros [...] na UFF, nenhum.

Da adolescência recorda limites e regras de comportamento para ele e seus irmãos. Disse ter tido poucas namoradas, o único namoro sério foi com a mãe de suas duas filhas, de quem hoje é divorciado. Quando se refere à sua ex-mulher a descreve: “Negra, o pai dela era mineiro, mas o pai dela lembra africano, africano mesmo, angolano e a mãe dela também [...] e ela nasceu bastante negra [...] uma negra muito bonita por sinal.”

Embora sua família “aconselhasse” relacionamentos inter-raciais, diz que apenas depois de divorciado teve alguns breves envolvimento com mulheres brancas.

[...] eu cresci ouvindo que a gente deveria casar com branca pra embranquecer a raça [...] coisa falada lá em casa, normalmente [...] minha mãe falava isso, meu pai, mas não tinha esse sentido [...] ele nunca falava que nós éramos inferiores, sempre apontava para o cabelo liso, para as feições "finas" do branco [...] aquilo também me inquietava, mas também não tinha como responder [...] isso na infância.

Sua ex-mulher não foi imediatamente aceita por seus familiares. Quando a conheceu numa festa, seu irmão foi quem chamou sua atenção (negativamente) para ela, chamando-a de “negra feia”. Também seu pai disse não ter gostado dela no início. Apesar de tudo, João reconhece que seus relacionamentos foram em sua maioria com mulheres negras, assim como seus irmãos:

[...] Na verdade minhas namoradas foram todas negras. [...] Agora, de ficar, como o termo de hoje, o ficante [...] algumas brancas sim, principalmente depois que eu me divorciei [...] e eu namorei uma que levou um ou dois meses, acho que foi a que levou mais tempo. As outras [...] sempre negras. [...] Meus irmãos se casaram todos com mulheres negras, cinco irmãos casados, sendo que pela pigmentação, a mais negra foi a minha ex-mulher.

João começou a trabalhar quando cursava o equivalente à oitava série do ensino fundamental. Seu pai trabalhava na construção de um prédio comercial e conseguiu emprego

para ele de faxineiro das salas ocupadas. Algum tempo depois, no mesmo prédio, surge uma nova oportunidade, desta vez num escritório de contabilidade. Ele permaneceu nas duas funções até que a carga de trabalho foi crescendo e ele se dedicou apenas ao escritório. Chegava cedo, limpava as salas, depois tomava banho e ia para o escritório de contabilidade. Ele não queria trabalhar em obra como seu pai e seus irmãos que são bombeiros, eletricitas.

Interrompeu seus estudos quando ingressou no quartel e retomou em seguida o ensino médio. Depois de concluído, ficou cinco anos sem estudar e assim justifica:

Depois que eu terminei o ensino médio eu dei uma parada de cinco anos, porque eu estava perdido. Perdido [...] nesse tempo eu casei, descasei, aí que eu resolvi fazer História [...] foi um período de cinco anos, porque isso tem uma explicação [...] não parei porque eu quis, refletidamente. Porque não tinha perspectiva nenhuma [...] ninguém chegava a dizer o que era uma faculdade pra mim [...] o meu universo, de colegas, parentes, com algumas exceções de umas primas que moram longe, essas sim tinham nível superior, mas também não conversavam com a gente [...] Era assim, eu não tinha perspectiva de curso superior, como se faz, enfim, o que eu ia fazer?

Um amigo, negro, cursava direito e questionou, porque ele também não cursava uma faculdade. Ele então atende ao antigo desejo de estudar História. Seu amigo lhe orienta a prestar o vestibular para uma universidade pública e ele é aprovado.

Acredita que suas filhas não passaram e nem passarão por esse momento, de falta de perspectivas. Ele as estimula a ingressar na universidade imediatamente após o ensino médio, e uma delas já está cursando o nível superior. Procura orientar seus alunos, parentes e amigos nesse sentido, pois na sua opinião, a falta de referenciais positivos, de pessoas próximas (e negras), que alcançaram o nível superior é que desestimula os jovens a tentar.

Durante sua formação acadêmica, João teve que trabalhar para manter sua família. Já separado, pagando pensão alimentícia para as filhas, a alternativa foi voltar a morar com os pais. Embora sua família apoiasse sua escolha, não entendiam como ele “perdia” seus finais de semana estudando. Ele não podia acompanhar seus irmãos no futebol ou nas festas. Assim, depois de um tempo encontrou uma solução: foi morar na Casa do Estudante e, com isso, ganhou tempo e condições de estudo.

Eu menti para entrar na Casa do Estudante em Niterói e ficava lá nos finais de semana estudando. Menti porque na época não aceitavam pessoas trabalhando e casadas ou divorciadas, ou pelo menos com filhos. Isso era uma norma, então eu menti. Eu já era divorciado e trabalhava [...] Tinha que trabalhar para pagar pensão porque eu nunca fui de fugir às minhas

responsabilidades. Eu disse que era solteiro e não tinha filhos e que minha família era pobre tal, tal e tal e aí passei pela comissão. Mas foi assim que eu tive que fazer senão não daria. Morei na Casa do Estudante uns três ou quatro anos.

Na universidade diz ter encontrado muitas pessoas que lhe ajudaram e ressalta: “diga-se de passagem, todas brancas”. Fala de seus professores, especialmente de uma professora que ele lembra que cursou o doutorado na Inglaterra e da professora que lhe avaliou no estágio, lhe dando uma nota baixa por conta do nervosismo; mas ele reconhece sua ajuda. João reflete sobre sua militância universitária. Na primeira universidade que estudou, diz ter participado do DCE, mas, na segunda para onde pediu transferência (também pública), não participou por avaliar o movimento estudantil, naquele espaço, como muito “elitista”. Na verdade, considerava os alunos muito “metidos”, por isso não conseguiu atuar.

Dos amigos da universidade, diz que só criou laços com aqueles que vieram juntos, transferidos com ele:

Na faculdade a gente percebe o lugar que te impõem. Eu tive amigas, brancas, na faculdade [...] agora, aqueles colegas que freqüentam a sala, que não fazem amizade [...] e as pessoas se afastavam de você, nem sentava perto [...] coisa desse gênero. Só aquelas pessoas mesmo que te conheciam [...]

Faz uma autocrítica de seu início de carreira: seu trabalho fora prejudicado por estar ainda atrelado ao livro didático. Recebeu reclamações de pais e alunos porque o programa não avançava. Destaca especialmente a contribuição das mulheres na sua trajetória profissional. Continuou estudando, pesquisando e lendo muito. Suas leituras abrangem os conteúdos de sua disciplina, mas também questões como avaliação e prática pedagógica. Aliás, diz ter verdadeira paixão pela leitura e pela imagem. Com esse embasamento teórico, passou a atuar mais na escola, nas reuniões e considera que ganhou respeitabilidade de seus pares. “Quando eu decidi ser professor e já participando do movimento negro eu aprendi uma coisa: pra gente se impor no mundo do branco, lembrando Florestan Fernandes, tem que ter conhecimento e conhecimento de causa.”

O conhecimento que adquiriu no movimento negro, fortaleceu seu discurso anti-racista. Sua postura, seriedade e competência, parecem ter inibido ações discriminatórias no seio da escola. As brincadeiras e piadas racistas eram rebatidas por ele e serviam de alerta aos demais. Os que o conhecem já não se permitem tais atitudes: “No nível de direção também não [...] eu sempre me impus. Talvez isso tenha inibido qualquer manifestação de cunho

racial.”

Para João, a escola ao silenciar as questões relativas ao negro, à história da África e sua cultura, favorece ações discriminatórias. Nesse sentido, é exatamente esse silêncio e os estereótipos negativos acerca do negro que lhe causam a angústia da discriminação. A religião afro-brasileira tratada como demoníaca, a imagem subserviente do negro nos livros didáticos e o padrão da família brasileira lhe incomodam, porque excluem inúmeros outros modelos de família, comuns no mundo contemporâneo:

Por exemplo: quando o papa esteve no Brasil pela última vez, se mostrou uma família tradicional, que foi o ator Toni Ramos com a família dele: pai, mãe e filhos. Branca. E aquela mulher negra que sustenta a casa, com seu filho, não é uma família? E o pai que mora com seu filho, não é uma família? Essa imagem que se passa da família brasileira, do pai, mãe e seus filhos, todos brancos, é uma discriminação que ninguém [...] é [...] publica, ninguém escreve [...] nos jornais, para as pessoas terem realmente contato. É aí que eu me sinto discriminado. É muito mais profunda essa discriminação do que se possa passar na relação simplesmente de pessoas. Acho que o racismo no Brasil tem que ter uma discussão que passa pelo viés da cultura.

João aponta diferenças entre as escolas da rede pública e privada. Considera os colegas da escola pública mais politizados e bem-informados, ao contrário dos que atuam apenas na rede privada de ensino.

Atualmente suas perspectivas caminham no sentido de continuar a ler e escrever sobre imagem e história. Gosta de trazer o cinema para sala de aula e fomentar o debate entre os alunos. Como o mestrado que fez ainda não foi reconhecido, pretende fazer outro e, no futuro, um doutorado. Tem plano para sua filha no campo acadêmico. Gostaria de encaminhá-la para o mestrado e também para o doutorado, por entender que são poucos os negros com essa formação no Brasil e por considerar essa uma contribuição para igualdade racial:

Agora, como pai, aí vem aquela questão de pai, se não der pra terminar, que venha a filha. Acho que é a minha contribuição ao negro na sociedade, para que ele possa vislumbrar outras coisas e que a sociedade possa reconhecer no negro, que ele tem valor como qualquer outra pessoa. E aí é minha contribuição [...] porque a gente tem muito pouco negros e negras mestres e doutores [...] para a quantidade de negros que tem no Brasil, formado ainda é muito pouco. [...] A discussão racial tem que pautar por aí [...] ocupar esses espaços de discussão. Ele se inicia, mas encontra muita resistência para ser discutida. [...] O senso comum acaba predominando nessas discussões.

João é um homem determinado. Embora as adversidades tenham adiado parte de seus projetos, encontrou saídas para vencê-las. Poderia ter trilhado o mesmo caminho dos homens de sua família, que abandonaram a escola para exercerem atividades técnicas ou manuais. Optou pelo magistério, por influência da militância política.

A consciência racial de João foi construída nas interações sociais e fortalecida pela participação no movimento popular. Pode ser identificada com o que Castells (1999b) chama de identidade de projeto, na medida em que atua pela transformação social. Ao apontar a necessidade de formar pesquisadores negros, nos programas de mestrado ou doutorado, confirma seu engajamento na luta por espaço nas instâncias decisórias, assim como descreve Cunha Jr.:

A democracia prevê a representação de todos os grupos sociais em todas as instâncias de decisão. No estágio atual do capitalismo, a pesquisa científica e os grupos de pesquisadores constituem um grupo privilegiado de exercício do poder, quer pela ação direta na participação nos órgãos de decisão do Estado, quer pela indireta por meio da difusão dos conhecimentos que justificam as ações dos poderes públicos. A ausência de pesquisadores negros tem reflexo nas decisões dos círculos de poder. (Cunha Jr., 2003, p.157)

Quando cursou a universidade, nosso entrevistado encontrou as dificuldades inerentes ao grupo social à que pertencia. Teve que conciliar estudo com trabalho, sustento da família e além disto superar a distância do campus para sua residência. Deixar de trabalhar não era possível, então a solução foi morar próximo à universidade. Para tanto, necessitou mentir a fim de conseguir uma vaga na Casa do Estudante. Esse episódio marca a urgência de políticas de ação afirmativa que garantam a permanência de estudantes negros na universidade. É preciso garantir uma alimentação de qualidade, alojamentos, bibliotecas, bolsas, etc. Essas ações³⁷, no caso de João e muitos outros, seriam condicionantes para o êxito acadêmico.

Além desse aspecto, recorda a difícil convivência no cotidiano da universidade. Para sobreviver e superar as tensões naquele espaço, João reafirma a construção de uma rede de solidariedade construída por ele e seus amigos que vieram transferidos de outra instituição, que uniu e fortaleceu esse grupo. Embora também recorde as professoras que lhe ajudaram,

³⁷ O conceito de ação afirmativa, pode ser encontrado em Gomes (2001, p.41): “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.”

no entanto, a realidade de estudantes negros em um espaço elitista e branco, como a universidade pública brasileira, é que ainda falta àqueles que furaram o bloqueio e ultrapassaram as barreiras da hierarquização racial, referenciais para se espelhar e superar o estigma de inferioridade a ele atribuído.

Para o negro que chega até a universidade paira sempre a dúvida sobre a sua “capacidade intelectual” para estar ali. No fundo seria a mesma atitude de “suspeição” que o ronda em todos os lugares a que tem acesso. Nem a universidade, um lugar tão mais “politizado” que a maioria dos outros espaços públicos, onde pode ser encontrada a “academia”, está incólume a este tipo de expectativas em relação aos negros. [...] Em geral espera-se dele *a priori*, um desempenho mais fraco, uma bagagem cultural mais deficiente. (Teixeira, 2003, p.154)

Os indicadores que demonstram as desigualdades raciais na estrutura da sociedade brasileira, comprometem a busca por referenciais positivos. Considerando que, do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais; Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros; Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros. (Henriques, 2001).

Como ressaltou, quando da conclusão do ensino médio, em que se sentiu perdido e sem perspectiva de futuro. O amigo negro, estudante de direito, torna-se um modelo, naquele momento. O professor de contabilidade, negro, é também um exemplo de conduta, que admira e que lhe orienta.

Como se vê, a educação oferecida pela escola, não tem contribuído na desconstrução de estereótipos negativos acerca da população negra, realidade constatada por João, que muito lhe angustia. No seu entendimento, para destruir tais estereótipos, é necessário manter-se informado, pesquisando temas relacionados à prática pedagógica, porque para se impor nesse mundo de valores brancos, é preciso ter conhecimento. Aqui assume a identidade de resistência, entendida nos termos de (Castells 1999b) como elemento na luta contra a opressão e a hostilidade que o padrão hegemônico branco lhe anuncia. O referencial para o negro afirmar-se ou negar-se é branco. Segundo Santos, a espontaneidade é um direito negado, é preciso estar alerta: “Há que estar sempre em guarda. Defendido. ‘Se impor’ é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto.” (Santos, 1983, p.27).

Para se impor, naquele espaço, é preciso munir-se de conhecimento, que lhe

garantam respeitabilidade e isso, ao que parece, ele conseguiu.

A consciência racial de João, estruturada em identidades de resistência e de projeto, leva-o a manter relações afetivas com mulheres negras, optando por aquelas com fenótipo negro mais visível, como sua ex-esposa. Mas, o fato de todos os seus irmãos também terem se casado com negras é interessante, a despeito das influências da família, que ele recorda, “aconselhava” relacionamentos inter-raciais, numa busca pela branquidão, que eles acabaram não seguindo. Outro elemento, na sua preferência pela mulher negra também reside na militância política. Declara-se militante das causas dos negros e das mulheres, e ao perceber a desvantagem da mulher negra nessa conjuntura, estabelece laços de solidariedade e de luta contra as desigualdades à que estão submetidos.

4.3 “E eles não me olhavam como olhavam outros professores, só depois, bem depois é que eu comecei a ver [...]”

Raul tem quarenta anos, é professor, negro, casado, três filhos, evangélico de denominação tradicional. Nascido e criado na Baixada Fluminense, filho de uma família modesta, pai gráfico e mãe costureira.

Recorda uma infância “muito espartana”, mas digna. Seus pais, administravam um orçamento apertado, mas, ressalta não ter passado fome. Destaca, com orgulho, a honestidade de sua família, de orientação pentecostal, teve muita austeridade e rigor, na educação dos filhos. Em razão dos elementos já destacados, o lazer se restringia às brincadeiras com amigos e parentes, à frequência à igreja e a televisão: “nada de cinema ou teatro.”

Embora sua vivesse numa casa própria, na adolescência, seus pais decidiram mudar-se da periferia para o centro do município, para oferecer aos três filhos, melhores condições de estudo, mesmo que isso implicasse pagar aluguel. Esse período durou cinco anos, o que, segundo Raul, de fato favoreceu seu ingresso na faculdade.

Na escola pública, que ele avalia como uma boa escola, ele cursou até a oitava série e, por influência de um professor, optou pelo magistério em educação física:

Escola pública, escola boa, muito boa. Inclusive a minha vocação, entre aspas, para a educação física, ela veio da escola, na quinta série, eu estudei até a oitava série nessa escola. Na quinta série nós conhecemos um professor de Educação Física, [...] esse professor foi um referencial na minha vida, na nossa vida acredito, porque ele detonava a escola, bagunçava, fazia coisas que a gente, na rotina, não fazíamos. Íamos competir e fazíamos torneio, fazíamos festa [...] e [...] esse professor foi o diferencial na minha vida. Eu sou professor de educação física graças à influência desse professor, ele soube realmente quebrar o *status quo*, aquela coisa organizada, rígida [...] e mostrou um mundo totalmente diferente. A educação me ensinou a trilhar esse caminho.

Quando criança, pensava ser militar ou motorista. “Professor realmente, eu nunca tinha pensado até a escola, por volta dos dez anos, quando eu realmente descobri a minha vocação e a partir daí não mudei mais.”

Raul e seus irmãos foram estimulados pela família a prosseguirem seus estudos. Considera que seu pai ofereceu um apoio logístico, para a compra de uniformes, livros e a participação nos eventos escolares, mas, o principal incentivo, acredita ter recebido de sua

mãe: “Ela administrava o orçamento e cuidava da gente. Esporadicamente ela fazia uma costura aqui, uma costura ali, costurava até nossas roupas, era mais do lar mesmo, nada assim profissional. Ah sim! e dava aula de corte e costura também em casa.”

Outros professores foram lembrados, até mesmo a primeira professora, no jardim de infância, nenhum negro, “[...] não lembro de nenhum professor negro.” A partir das experiências com o professor de educação física, já mencionado, sua atuação na escola passou de mediana, até a quarta série, para disputa entre os melhores, a partir da quinta série. Essa mudança, segundo ele, decorre do estímulo e reconhecimento pelo seu esforço nas competições de atletismo que participava, elevando conseqüentemente, sua auto-estima:

Minha escola era [...] eu sempre fui um aluno, digamos [...] normal, dentro da média, até a quarta série. A partir da quinta série eu comecei a competir, na escola, através desse professor, e ele descobriu alguns talentos, que nem eu sabia que tinha, para os esportes. Aí, a partir daí, engraçado é que essa minha descoberta, esse reforço que ele deu ao meu ego, isso transbordou para outras disciplinas, que eu era mediano, eu comecei a querer ocupar o lugar de destaque no cenário da escola. E eu comecei, digamos, a encontrar meu espaço: “ele é um bom corredor, o cara ta sempre aí” [...] então os professores começaram a me dar essa condição e eu comecei a buscar essa condição. E eu comecei a me interessar pelos estudos.

Raul começou a trabalhar com doze anos. Conciliava a atividade de meio expediente, num pequeno comércio, com a escola. Seus amigos, ingressavam no mercado de trabalho, principalmente como cobradores de ônibus e serventes de obras, pois nessa época não havia restrições ao trabalho do menor, no entanto, esse ingresso precoce no mundo do trabalho, resultava em evasão escolar. Raul temia essa conseqüência. Ele queria trabalhar, mas também concluir os estudos. Por isso, para angariar algum dinheiro, trabalhou como vendedor ambulante de picolé, frutas e no atendimento ao público em estabelecimentos comerciais. Acredita que isso não atrapalhou sua trajetória escolar. O que de fato influenciou, positivamente, sua vida dentro e fora da escola, foi o esporte. Na adolescência, sua participação nos eventos escolares e nos torneios, facilitou também seus relacionamentos afetivos:

Eu não [...] na adolescência eu fui tranqüilo, no começo eu tive uma certa dificuldade com as meninas, mas depois eu consegui superar bem isso, inclusive engraçado é que tudo está relacionado ao esporte, à aceitação [...] depois elas começaram a ter uma certa admiração e as coisas foram ficando mais fáceis. Inclusive eu lembro de uma namorada que eu tive que era [...] não sei, acho que era um sonho de consumo para um garoto negro. Ela era loira, tinha os olhos azuis, tinha um cabelo abaixo da linha da cintura [...] e

eu conheci numa festa e falei assim, não [...] eu tinha [...] a minha aparência, eu tinha uma baixa estima, e eu fazia aquela análise, não, ela nunca vai querer ficar comigo [...] a conheci num casamento, me apresentaram [...] qual foi a minha surpresa [...] depois ela me procurou [...] namoramos uns cinco anos, quase deu casamento essa história. Foi legal, um ponto de autoafirmação [...] na minha personalidade, a partir daí, não tive mais problemas de relacionamento.

A partir desse depoimento, se evidencia sua opção por relacionamentos inter-raciais, sem contudo, conseguir explicar a atração por mulheres brancas:

Pra dizer a verdade, eu tinha uma predileção pelas claras, não me pergunte por quê, tive poucas namoradas negras. Eu não sei [...] é uma atração, não sei te delinear bem de onde vem isso [...] aquela coisa de gostar [...] não sei sinceramente [...] eu tive duas namoradas que eram negras, e realmente [...] sempre tive grandes amigos, eu sou negro assumido, adoro ser negro [...] mas, eu gostava das garotas e elas gostavam de mim também, era uma coisa de empatia, era uma coisa mútua [...] eu fui por um caminho e me dei bem [...] nesse caminho, sem ser uma coisa de ser por isso ou por aquilo, quer dizer, não me recordo de uma causa específica.

O comportamento dos pais, “muito fechado”, dificultava o diálogo e a solução dos conflitos vivenciados na fase adolescente. Raul considera que a pornografia, as drogas e a criminalidade, hoje tão evidentes, no passado lhe eram restritas, seja em razão da ditadura, período em que viveu sua adolescência, seja por conta dos costumes rígidos de sua família. Para Raul, as informações, atualmente tão acessíveis, favorecem uma vida sexual precoce e experiências com as drogas.

[...] então os costumes eram muito mais rígido, isso contribui de alguma forma, para gente não ter grandes necessidades de [...] digamos, desabafar ou pirar de vez, se fosse hoje, por exemplo, num regime autoritário, como eu fui criado, eu acho que se eu fosse um adolescente comum, eu entraria em pino hoje, por muito menos eles surtam. Mas no meu caso específico foi bem tranqüilo.

Embora de origem pobre, Raul concluiu o ensino médio em estabelecimento privado e cursou o nível superior também em instituição privada. Cursou o Técnico em Educação Física e nesse período fez vários estágios que lhe proporcionaram experiência docente. Interrompeu seus estudos para ingressar no quartel, após a conclusão do ensino médio. Na ocasião, pensou em seguir a carreira militar, mas a rotina pesada e a hierarquia lhe estimularam ainda mais a entrar para a faculdade. Seus dois irmãos, mais novos, também ingressaram na universidade, um deles cursou duas graduações em universidade pública: química industrial e direito e o outro não chegou a concluir o curso. Nosso professor fez dois vestibulares para universidades

públicas, sem sucesso. Decidiu cursar educação física na faculdade particular.

[...] na época, eu tive muita dificuldade de fazer uma faculdade particular, como eu falei, meu pai é assalariado [...] é [...] eu causei, digamos assim, algum sacrifício na família, para custear meus estudos. Depois do segundo período eu comecei a fazer estágio e tentar custear essa minha faculdade, com pelo menos a metade [...] mas era muito apertado, era muito difícil [...] morava na baixada, a faculdade era na zona oeste [...] às vezes eu não tinha dinheiro nem para uma pipoca [...] eu almoçava em casa, ia para faculdade e só comia quando voltava [...]

[...] foi uma coisa assim, sacrificante [...] eu aprendi a dar valor por isso. Muita gente desistiu, mas eu persisti.

Raul foi aprovado num concurso para maquinista da Rede Ferroviária Federal, quando cursava o quinto período da graduação. Com isso, a continuidade de seus estudos estaria garantida, ao menos financeiramente, pois sua renda, nessa época, ultrapassava dez salários mínimos. Esses recursos permitiram a compra de livros e participação em cursos, porém, comprometeram o seu tempo, agora reduzido para os estudos. Nessa época, concluída a faculdade, resolve se casar. Continua no emprego público, até a demissão no governo Collor. Essa fase é difícil, sua esposa está grávida e ele desempregado. Começa a procurar uma vaga de professor na rede privada e vive nessa primeira experiência, como profissional docente, momentos difíceis de discriminação racial :

[...] eu tive que voltar a procurar trabalho, inclusive numa escola particular e, a experiência, engraçado, a experiência lá foi que era uma turma, era uma escola, que estudava a nata da sociedade caxiense, foi aí que eu comecei, pela primeira vez na vida a olhar a questão [...] a sentir a questão racial no meu trabalho, até então era tranquilo [...] ah, professor de educação física, não sei o que [...] mas a partir daí eu comecei a ver, mesmo porque eu não tinha a dimensão do que era essa turma, eles tinham um poder aquisitivo alto.[...] **E eles não me olhavam como olhavam outros professores, só depois, bem depois é que eu comecei a ver [...]**

Raul compara sua disciplina com as demais, e acredita que a educação física é capaz de entrosar professores e alunos. Mas, naquela escola, ele se sentia excluído. Era o único professor negro ali. Foi indicado por um amigo da faculdade que estava saindo da escola para se tornar comerciante. Acha que seu amigo poderia ter lhe preparado para aquele público, mas entendeu que o “convite” foi uma estratégia do antigo professor, porque nas inevitáveis comparações, seria considerado o melhor. E Raul se sente usado: “não foi bem um convite

para trabalhar, foi tipo um [...] ser jogado, às onças, um presente de grego, boi de piranha [...] fui jogado lá para ser devorado.”

De início, pensava que essa distância mantida pelos colegas de trabalho e alunos, era por ele ser novo na escola, depois, foi se apercebendo da postura discriminatória contida nessas ações. Apesar de não haver ofensas diretas, os professores se afastavam e essa atitude começou a refletir no alunado:

[...] com o passar do tempo, com as turmas de oitava série, primeiro ano de segundo grau a coisa começou a ficar mais é [...] mais difícil, porque eles começaram a criar uma espécie de rejeição, de não querer fazer minha aula, indisciplina que não eram comuns na minha matéria [...] até eu chegar a ponto de um belo dia, um dos alunos ir dar queixa de mim à direção, não ficou bem caracterizado porque ele foi, sei que ele foi, não gostou, sei lá [...] foi ele e a irmã dele, o diretor me chamou na sala, eles estavam sentados e eu fiquei em pé, não fui convidado a sentar [...] então o diretor os ouviu [...] e eu tô em pé, parecendo uma estaca, na posição de [...] naquele dia eu me senti assim meio [...] de servidão ali, estátua, fica aí quietinho [...] Mas não ponderei, não me exasperei com a situação e [...] naquele dia mesmo eu pedi demissão, não fiquei mais na escola [...] eu resolvi acabar com aquela relação que já estava me desagradando, pelo ambiente, como eu lhe falei [...] naquele dia mesmo eu encerrei essa [...] essa [...] esse capítulo na minha vida, essa experiência ruim, foi a pior experiência de aula [...] de dar aula. Depois disso, graças a Deus eu não passei mais por isso, não me permiti passar mais por isso, mesmo porque na rede particular não fui mais dar aula [...] fiz dois concursos, passei [...]

O magistério na escola pública é bem diferente, comparado à rede privada. Com duas matrículas, uma no município de Belford Roxo e outra no Estado do Rio de Janeiro, Raul se sente acolhido por professores e alunos, numa relação recíproca de amizade e respeito. “Tenho uma relação muito boa [...] comparando com aquela experiência amarga que foi, eu tenho uma relação de puro amor com o magistério da escola pública [...] é muito bom.”

Atualmente, Raul está concluindo sua segunda graduação, fisioterapia. Considera as duas áreas importantes, embora distintas: enquanto a educação física atua numa perspectiva da saúde, de pessoas saudáveis, a fisioterapia atende uma clientela específica, de pessoas que necessitam de recuperação. Pretende exercer seu trabalho de fisioterapeuta concomitante com a atividade docente. No momento, ocupa a direção adjunta da escola estadual, segundo ele, essa nova função, permitiu conciliar a faculdade com o estágio e a docência. Reconhece que não tinha experiência em direção escolar, por isso, atribui esse convite à sua condição masculina. [...] “Isso é opinião minha, um dos itens que pesaram mais foi o fato de eu ser homem.” A respeito das questões de gênero na escola, declara:

Eu me sinto bem, não sofro muita discriminação, inclusive [...] o meu ego masculino é bem insuflado [...] na brincadeira as professoras se referem a mim como um mal necessário, uma coisa boa no ambiente, isso me deixa lisonjeado. Não, realmente eu nunca tive problema com os alunos, principalmente nos segmentos até o quinto ciclo, antiga quarta série, de vez em quando elas recorrem a mim, para controlar alguma situação que está fora do controle delas [...] eu acredito que, além da minha assiduidade enquanto professor, da minha postura enquanto professor, o que me levou também a ser convidado para ser diretor adjunto, foi o fato de eu ser homem, que elas buscaram [...] de repente esse universo feminino busca aí uma segurança a mais no fato de eu ser homem e [...] não vejo muito diferente disso não. Já que eu não tive como provar minha capacitação para dirigir escola, administrar escola. Acho que se deveu essa minha chamada, e eu só aceitei porque no momento eu tenho um pouquinho de problema com a faculdade e os meus estágios, então esse cargo na direção propicia que eu acerte meus horários [...] nunca busquei, nunca procurei [...] mas me dá uma flexibilidade. Mas, eu me dou muito bem nesse ambiente predominante feminino [...] não tenho problema não.

Prosseguindo sua análise, Raul explica que os alunos indisciplinados, repetentes, envolvidos com drogas são mais difíceis de lidar, e ele intervém com a educação física [...] “nessa escola estadual eu faço esse papel de mediador, tentar resgatar o aluno [...] nem sempre a gente consegue, mas algumas vezes tenho logrado êxito.”

A escola em que é diretor adjunto, têm também duas mulheres na direção. Raul explica porque sua atuação se concentra, especialmente no noturno: o alunado jovem e adulto causa alguns problemas, e ele procura minimizar essa situação.

Existem alguns jovens que não acordaram para a vida ainda, já tem 21, 22 anos fazendo o quinto ciclo [...] que seria a sexta série, então eles não estão é [...] cientes, conscientes, das dificuldades que eles encontrarão no mercado de trabalho [...] eles vão para fazer festa, e a minha presença em algum momento [...] eu consigo controlar [...] não sei se uma mulher, de repente a diretora geral sim, porque ela é uma pessoa muito eficiente, uma pessoa que lida bem com essas situações, mas a outra diretora já tem um modo mais tranquilo, e eles acham que aproveitam disso. A diretora que eu substituí é uma pessoa muito boa, pessoa de alta qualificação mais que não foi muito bem nessas questões. Talvez por isso, elas procuram uma outra face da moeda, essa outra face seria eu.

Raul tem muitos projetos para o futuro. Pretende cursar o mestrado, se possível no exterior. Gostaria de uma matrícula na área da saúde, por isso planeja participar de concursos públicos para fisioterapeuta e, pretende ainda, abrir uma clínica nesse ramo. Mas, o grande projeto de sua vida seria uma espécie de vila olímpica, não só com esportes, mas que pudesse atuar na qualificação profissional dos jovens, que ele considera despreparado para o mercado

de trabalho, pois na sua opinião, a escola formal, não supre essa necessidade. Esse trabalho, de educação dos jovens seria aquele em que poderia aplicar seus conhecimentos e experiência, e assim, contribuir com esse segmento da população com quem mais se identifica.

Nessa entrevista emergem algumas características do nosso professor, como: disciplina e determinação. A família, religião e a própria carreira, são elementos que influenciaram sua conduta. Essas características no entanto, parecem recorrentes, na trajetória dos professores investigados. A determinação e a disciplina são fundamentais para o alcance de seus objetivos.

A experiência da discriminação no ambiente de trabalho, também contribuiu para fortalecer sua postura docente e racial. Nas escolas em que leciona, procura ser referencial para os alunos, em especial na Educação de Jovens e Adultos, por entender que esse público necessita de um atendimento específico, por tratar-se de jovens repetentes, com distorções idade-série e que necessitam de oportunidades urgentes no mercado de trabalho. Sua própria experiência, em que o esporte lhe deu suporte para seu desenvolvimento físico, intelectual e social, ainda orienta sua ação educativa.

Raul atribuiu ao esporte, à disciplina, à determinação, a razão do seu progresso escolar, e declara que esse também alcançou sua vida profissional. [...] “Não se pode negar que ser o melhor, no esporte, pode representar, especialmente para um menino ou um jovem, um valorizado símbolo de masculinidade.” (Louro, 2003, p.75)

A escola, embora muitas vezes se limite à educação formal sistematizada, principalmente àquelas destinadas às camadas populares, pode utilizar recursos que são facilitadores da aprendizagem e que desenvolvam as habilidades, como o esporte, a música ou o teatro. É importante ressaltar que a escola que Raul recorda data de três décadas atrás, ele procura atualmente, reproduzir as experiências pessoais vivenciadas em sua trajetória escolar, mas não tem muito sucesso. As demandas da escola que hoje dirige e leciona, são diferenciadas daquelas existentes em seu tempo, especialmente no que tange aos problemas com violência e drogas. Mas, dada sua formação e experiência, acredita que a disciplina, a participação veiculadas na prática esportiva, eleve a possibilidade de sucesso escolar. Esse regime disciplinar que Raul defende, é o mesmo que Foucault chama de “poder disciplinar”, normalmente adotado por instituições coletivas como escolas, quartéis, hospitais, prisões e que têm “por objetivo produzir um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil.” (Hall, 2003, p.42),. Mas, dada à naturalização dessas ações, nem sempre os agentes (os

professores nesse caso), se apercebem do seu poder:

A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se o compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado. (Foucault,³⁹ apud Louro, 2003, p.62)

As questões relativas à masculinidade, permeiam o discurso de Raul. O modelo hegemônico de masculinidade se explicita, na perspectiva do entrevistado, considerando as matrizes culturais e históricas em interação no ambiente escolar. A presença masculina (minoritária), solicitada sempre que a maioria feminina “perde o controle da situação”, é um dado relevante que atesta o quanto a supremacia masculina encontra eco nos espaços de maioria feminina. Ser homem, torna-se privilégio. A capacidade de “controlar” os alunos, condicionada ao fato de ser homem e heterossexual, converge para a posição assumida por Carlos, na primeira entrevista. Embora não o faça de maneira explícita, Raul também sugere que os alunos lhe dispensam tratamento diferenciado, de respeito por sua condição masculina, enquanto a autoridade feminina seria questionada, numa relação de conflito e desacato.

Para chegar realmente a conseguir uma posição, uma mulher teria que possuir não só o que é explicitamente exigido pela descrição do cargo, como também todo um conjunto de atributos que os ocupantes masculinos atribuem usualmente ao cargo, uma estatura física, uma voz ou aptidões como a agressividade, a segurança, “distância em relação ao papel”, a autoridade dita natural, etc., para os quais os homens foram treinados tacitamente enquanto homens. (Bourdieu,2002, p.78)

A auto-afirmação, enquanto homem, adveio da experiência com uma namorada loura, “sonho de consumo para um garoto negro”. Até então, sentia-se inferiorizado por sua aparência, mas esse envolvimento lhe confere status, diante de seu grupo social e eleva sua auto-estima. A partir daí, não terá mais problemas de relacionamento. Segundo Costa (1983, p.4) “A brancura é abstraída, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente racial.” Para o autor, a brancura é um fetiche e através da repressão ou da persuasão, leva o indivíduo negro a

³⁹ Foucault, M.(1987).*Vigiar e punir*.7ª ed. Petrópolis:Vozes.

desejar, invejar e projetar um ideal antagônico à realidade de seu corpo e de sua história. Raul convive com estereótipos em torno de seu corpo e de sua sexualidade:

A superpotência sexual é mais um dos estereótipos que atribui ao negro a supremacia do biológico e, como os da resistência física e “sensibilidade privilegiada”, reafirma a representação animalidade do negro, em oposição à sua condição histórica, à sua humanidade. (Santos, 1983, p.31)

Tais estereótipos se acentuam na medida em que o professor em questão, atua na área da educação física, é viril e tem porte atlético. Esses elementos adicionados à naturalização de comportamentos masculinos e femininos, correspondem às expectativas de seu grupo, na medida em que atende aos requisitos dessa ordem masculina. O ser negro, nesse caso, dada a idéia de resistência física, citada por Santos, é mais um fator que favorece sua atuação naquele espaço.

4.4 “De onde vim, para onde estou, creio que houve um grande avanço.”

Paulo tem 42 anos, é negro e professor. Filho de um motorista e de uma dona de casa, é casado e pai de dois filhos. É pastor evangélico, de denominação pentecostal, teólogo e filósofo.

Sua família morou na Baixada Fluminense até ele completar doze anos, quando seu pai, reuniu empréstimos e indenizações e comprou uma casa própria no subúrbio do Rio. Considera a situação econômica de sua família desafiadora, baseada em muita luta e trabalho. O fato de ter morado de aluguel, depois de casado, por apenas três anos, tendo em seguida comprado sua casa, é para ele, uma vitória, por isso declara: “De onde vim, para onde estou, creio que houve em grande avanço.”

O pai de Paulo teve uma vida difícil. Na infância, abandonou a escola para ajudar no sustento da família: foi baleiro de trem, engraxate até entrar para o exército, quando se tornou motorista, profissão na qual se aposentou. Sua mãe trabalhou fora por um período, mas foi aposentada, ainda jovem, por invalidez, decorrente de sucessivas crises de epilepsia.

Da infância recorda em especial do avô, das reuniões de família promovidas por ele, da mesa farta, da afetividade.

[...] Era uma festa e eu sentia que a visão dele era uma visão de unidade, ainda que fosse em torno dele, que ele gostava de ver todo mundo reunido, aquilo fortaleceu, porque a gente cresceu com esse espírito de manter essa unidade, essa unidade de família, de ter mesa farta e tal [...] então o meu avô deixou essa herança, ainda que ele não tenha deixado nada, no nível de bens materiais [...] mais passou esse legado [...]
 [...] ele faleceu quando eu tinha dez anos, mas meu avô morreu num barraco
 [...] a casa dele era de madeira.

As lembranças de criança, especialmente às que remetem a religião de sua família, lhe causam repúdio, pois freqüentavam uma religião de matriz africana (que ele chama de espírita). A partir dos dez anos, por influencia da avó, que se tornou evangélica aos 76 anos, ele e seus irmãos tornaram-se protestantes.

Bem, **como todo negro**, a gente [...] graças a Deus, não que isso seja uma discriminação [...] a gente acaba no decorrer da vida, visitando alguns centros espíritas [...] meu pai acreditava que algumas coisas poderiam acontecer [...] e andou indo a algumas sessões. Mas eu digo graças a Deus porque não é uma religião que leve as pessoas a alguma coisa.

Paulo recorda uma trajetória escolar, entre instituições públicas e privadas. Quando a família não tinha condições de custear seus estudos, ele voltava para escola pública. Assim, oscilando entre elas, chegou à universidade (pública).

Paulo tem um irmão que mora nos Estados Unidos há sete anos e uma irmã que vive ainda com os pais. Da família, foi o único a cursar o nível superior.

[...] eu terminei em 80 o ensino médio, eu me lembro que na minha turma, eu era o único rapaz negro [...] uma turma de cerca de quarenta pessoas [...] é [...] isso foi no terceiro anos do ensino médio. A partir dali, a gente já começa sentir que é altamente desafiador, você estudar nesse país, e ainda sendo negro, se você não tiver um estímulo, perseverança [...] você não consegue realmente chegar.

Começou a trabalhar com 16 anos e não parou mais. Tornou-se torneiro mecânico por meio de curso do SENAI e exerceu essa profissão por algum tempo. Foi servente de obras e *Office boy*, até conseguir emprego em um escritório e, mais tarde, optou pelo magistério.

Seu pai gostaria que ele seguisse a carreira militar, mas esse nunca foi seu desejo, por isso, na época, lhe sugere:

[...] bem, se você não conseguir ser militar, vê se você pelo menos tenta ser um controlador de voo, não sei da onde ele tirou isso, mas ele queria que eu fosse controlador de voo, de aviões [...] Eu fiquei alimentando esse sonho, mas na realidade, negra principalmente, eu nunca conheci ninguém [...] nenhum negro nessa atividade.

Paulo acredita que desenvolveu o gosto pelo magistério através da igreja: “proveitei essa oportunidade e com o tempo eu percebi que eu tinha dom [...]” A facilidade de se comunicar, bem como às palestras que passou a proferir na vida religiosa, contribuíram para sua prática pedagógica.

Sua adolescência foi marcada por uma baixa auto-estima e sentimentos não correspondidos. Hoje considera esses fatos positivos, pois acha que se tivesse tido vários relacionamentos afetivos, como seus amigos, não teria concluído seus estudos.

Realmente, nesse período da adolescência a gente viveu essas coisas mesmo. Agora é [...] um momento assim crucial, quando a gente tem assim, uma necessidade de aceitação [...] eu me achava assim, um neguinho, um crioulinho muito feio [...] e aí [...] eu tinha essas barreiras e tal [...] e via

meus colegas às vezes, com namoradinha aqui, namoradinha ali [...] então isso gerou um [...] eu achava que, pelo fato da minha condição, da minha beleza, entre aspas, que isso me dificultava, de relacionamento amoroso, se é que tenha alguma coisa que marcou, a princípio, teria sido isso: alguns sentimentos que não foram correspondidos, na ocasião. Mas em parte foi bom, até mesmo não ter sido correspondido, porque aqueles que entraram nesse caminho de namoro aqui, namoro acolá, não chegaram a lugar nenhum [...] nem cursaram faculdade [...] muitos e [...] pelo fato de eu pensar estar sendo rejeitado, teve um lado positivo que [...] me deu oportunidade de continuar meus estudos, chegar aonde eu cheguei [...]

Dos professores, recorda um, que lecionava história, que lhe marcou pela competência, criatividade e lhe despertou o interesse pela disciplina que hoje leciona. Dos tempos do ginásio, uma professora que selecionou os melhores alunos, incluindo ele, para um passeio à praia. Foi à primeira vez que saiu da Baixada Fluminense para ir à praia. Na volta, a professora levou os alunos para almoçarem na casa dela. Esses eventos lhe fizeram entender que a educação está para além da sala da aula.

há dez anos no magistério público, Paulo atua como professor efetivo na rede municipal de ensino de Belford Roxo e na rede estadual do Rio de Janeiro, em que atualmente ocupa a direção. Declara que nunca quis trabalhar na iniciativa privada. Mas, para tornar-se professor ele trilhou um longo caminho. Sua trajetória escolar foi marcada por várias pausas, que ele considera necessárias:

Mas, eu acho que se você seguir direto, na minha opinião, eu acho muito estressante. Eu nunca quis que a minha mente desse um nó. Dentro desse caminho acho que está legal, tá tranquilo, as coisas estão bem resolvidas mentalmente.

Nosso entrevistado é motivo de orgulho para sua família, principalmente para seu pai. Mas, no início não era bem assim:

Houve uma época que ele não compreendeu, porque ele não estava vendo os resultados ainda, os concursos ainda não tinham aparecido [...] ele dizia: _tanto estudo para quê? Para ser boy? [...] Mas depois que eles passou a ver os resultados, ele então mudou a cabeça.
Meu pai tem maior orgulho de eu ser professor. É [...] e sabe que eu conquistei um espaço [...] ao sol [...] ele não teve oportunidade [...]

Considera ter com seus alunos um bom relacionamento. Como exemplo, diz que sempre é lembrado, festejado em seu aniversário, ao contrário de outros colegas de profissão. Procura influenciar, positivamente seus alunos, incentivando-os a prosseguir nos estudos.

Paulo diz que a educação está sob domínio das mulheres, mas que aprendeu a conviver nesse ambiente. Confessa que esse quadro permanente, de maioria feminina, inicialmente, foi de difícil convivência. Ele descreve alguns atributos que julga inerentes à mulher e, também, à professora: o ideário vocacional, a organização e a sensibilidade. Ressalta ainda, sua heterossexualidade como elemento que o diferencia nessa relação profissional:

E [...] vou dizer aqui, particularmente, eu acho, que as mulheres, são de um potencial assim, enorme. Eu acho que elas são mais sensíveis [...] eu acho que elas são mais organizadas, eu acho que elas, aquelas que são professoras [...] aquelas que são, nasceram realmente para fazer aquilo [...] acho que se sentem vocacionadas.

[...] a princípio foi um pouco difícil, no início, mas depois com o tempo [...] e esse quadro não muda mesmo, as mulheres continuam sendo a maioria [...] então não tem como, a gente não pode fugir disso, então o jeito é a gente se aliar. E é o que eu fiz, eu me aliei a esse grupo e acho que me dei bem, me dou bem. Tenho muitas amigas na área educacional. Se você é homem mesmo [...] então [...] você sente até bem, dentro do sexo feminino, não resta a menor dúvida. [...] Agora, é [...] é bem melhor ficar perto do sexo oposto e [...] são pessoas cheirosas, perfumadas [...] isso é o outro lado da moeda [...] e a nossa convivência, nossa relação é excelente, e isso é para quem realmente é homem [...] e no meu caso, como eu falei a princípio [...] então não tem muita dificuldade essa relação.

Ainda quanto à relação de professores e professoras na sua experiência, Paulo percebe a postura da mulher diferente dos homens, o que, segundo ele, torna o cotidiano profissional mais prazeroso.

Enfim, eu acho melhor, porque: eu ouço menos palavrões, menos obscenidades também. Enfim, a própria formação da mulher, essa mulher que é universitária [...] ela tem uma outra postura, que é diferente de estar num grupo que seja dirigido por homens, ainda que possam ter formações diversas, mais aquela parte de [...] como eu posso assim dizer [...] aquela postura que deveria ser [...] é [...] no meio de homens não acontece.

Sobre discriminação e preconceito, ele acredita que nunca foi vítima de episódios explícitos, mas velados. Cita um caso vivido por um amigo, barrado na entrada de um hotel em Copacabana, quando acompanhava alguns turistas. A surpresa do porteiro foi descobrir que seu amigo era o intérprete do grupo. Após esse relato, Paulo associa algumas situações vivenciadas por ele como exemplos evidentes de discriminação:

Agora, sinto por exemplo, que quando estou dirigindo meu carro, entendeu, dependendo da marca do carro que eu estiver, às vezes alguns policiais fazem questão de me parar. Eu tenho que realmente andar certo, carro com

documentação, isso, já temendo outra situação de ser abordado e [...] eu sinto que vai ser um motivo de uma certa retaliação [...] dessa cultura nossa, e nas entrelinhas, às vezes eu sinto que a mensagem que está sendo passado ali, naquela hora que estou sendo abordado, é: você é um negro e está nesse carro [...] assim, assim.

Quanto à discriminação no contexto da escola, Paulo não recorda nenhum caso específico. Comenta que na pós-graduação, era o único aluno negro, por isso insistiu que um amigo fizesse o curso com ele:[...] “eu convidei um outro amigo meu, insisti para que ele fizesse, porque ele era negro [...] vamos lá, pelo menos a gente faz uma parceria. Até com muito custo, ele aceitou e fez. Então já eram dois negros, aí já balanceou o momento.” Na família, lembra um caso envolvendo seu irmão e uma namorada branca. A família dela não aceitava o relacionamento:

Meu irmão, teve uma situação sentimental. Ele namorou uma menina clara, e a gente sente, não de uma forma direta, que a família discriminava e, quando ele se despedia dela, a família vinha com várias críticas: não queremos negro na família, tal [...] vai manchar nossa família [...] Esses depoimentos, essas coisas assim. Então, é [...] meu irmão, então essas coisas a gente sente.

Quando relata aspectos de sua vida afetiva, Paulo declara que as mulheres negras nunca quiseram se relacionar com ele, por isso, não lhe restou outra alternativa a não ser casar-se com uma mulher branca.

[...] as mulheres, as meninas negras nunca quiseram nada comigo, eu não sei porque. E aí as mulheres, as meninas brancas já despontavam mais [...] e, eu nunca quis ficar para titio, eu quis continuar minha descendência, ainda que com essa mistura que aconteceu, então, apareceu uma mulher clara na minha vida, eu sou casado com essa mulher clara. Sou casado porque não apareceu nenhuma mulher escura. Por incrível que pareça, eu só levava fora de mulheres negras e aí [...] eu falei assim: _deve ter alguma coisa comigo. E insisti, Deus é testemunha que eu insisti, mas nunca tive respostas positivas. Eu tive que fazer uma opção, e aí eu optei pelo lado branco, por ser rejeitado pela minha própria cor, mulheres da minha cor.

Paulo declara ter uma identidade racial negra que procura reafirmar no convívio social. Comenta a dificuldade que muitos negros têm em serem assim identificados, preferindo o termo moreno, enquanto ele não gosta desse tratamento:

Porque aqui no Brasil, tem uma coisa interessante, alguns negros não gostam de ser chamados de negros e se sente bem sendo chamados de moreninho e a

própria população hoje: ô moreninho, moreno pra cá, isso acontece comigo eu não respondo. Quando falam: ô moreno, eu não sou moreno, eu falo: você está falando comigo? eu quero que me chamem de negão, de crioulo porque é o que eu sou. E aí eles falam assim: não porque a gente vai chamar de crioulo, de negão as pessoas logo se ofendem [...] Não, não é o meu caso, você pode ficar tranqüilo que eu não vou ser ofendido por causa disso.

Paulo critica a mídia por veicular e estimular a população negra a exercer atividades que excluem o conhecimento científico, a intelectualidade. Gostaria que o negro valorizasse o estudo e se conscientizasse do seu valor. Quando reflete sobre a condição do negro no Brasil, com a imagem associada ao samba e ao futebol, Paulo reproduz o senso comum na medida em que atribui ao negro a responsabilidade da sua própria condição:

[...] acho que ele é muito mais do que isso [...] muito mais que um jogador de rua, de pelada, como diz na linguagem popular, ele tem valor, ele, ele, ele [...] é inteligente, ele precisa estar apercebido de que ele está sendo discriminado porque ele mesmo também entra nesse ritmo para ser discriminado [...] é toda essa síndrome que a cultura trás para nós, de não ter nenhum destaque no meio artístico, você conta a dedo, a nível empresarial, você conta os negros empresários que existem nesse país [...]

Então o que eu espero [...] é que esse negro, valorize o estudo, eu acho que ele pode chegar ao topo e deixar de ser esse negro da senzala. Embora a senzala não exista mais, uma coisa é a senzala existir dentro dele, ele trazer essas raízes dentro. E aí o que acontece? Ele não alcança, ele não vem galgar aquela determinada posição e continua sendo marginalizado, com empregos subalternos. E a riqueza e a economia não estão bem distribuídas, muito menos, para os negros. Então, meu sonho é que esse negro, encontre o caminho. Creio em Deus e depois nos estudos, para ter uma mente aberta e galgar uma posição. Esse seria meu sonho, ao nível de cidadania, colocar o negro no patamar que ele precisa ser colocado. A representatividade na política [...] seria utopia pensar num negro para ser presidente desse país?

Ele acredita que num futuro próximo essa realidade brasileira possa ser alterada, e o negro possa ocupar o lugar devido, sem estereótipos e desigualdades de tratamento e sobrevivência. Considerando que a religião exerce grande influência em suas ações, Paulo encerra seu depoimento dizendo que tem um sonho espiritual para o homem: “Uma vez que nos apanharam na África, nossos antepassados [...] nós estamos aqui, nesse espaço, fazendo parte, e o negro não é inferior nem superior, ele é igual. Em termos espirituais eu sonho com o homem hodierno, se voltando para Deus.”

Paulo leciona filosofia e história. Como já afirmei, atualmente dirige uma escola da rede estadual. Sua trajetória, assim como dos outros professores entrevistados se caracteriza pelas dificuldades da família, pelo trabalho precoce e, no caso dele, pela religião. Ao concluir

o curso de torneiro mecânico no SENAI, poderia ter permanecido nessa atividade, mas a exerceu por pouco tempo, porque não se sentia realizado nesse trabalho. Sua maior qualidade, constantemente citada, é a fluência verbal. Ele optou por uma profissão que lhe permitisse o desenvolvimento da oralidade, assim como a religião já fazia. O magistério então, se apresenta como alternativa, que se viabiliza quando conclui seus estudos. Ao optar pela docência Paulo experimenta uma mobilidade social ascendente, que o faz motivo de orgulho em sua família: “De onde eu vim, para onde eu estou, creio que houve um grande avanço.”

Ainda sobre a influência religiosa, quando diz que, *como todo o negro*, ele também visitou centros espíritas, sua afirmativa é ambígua. No entender dessa pesquisadora, ao mesmo tempo em que é pejorativo e essencialista, esse discurso carrega uma idéia de ancestralidade que ele mesmo desconhece. Paulo além de considerar tais práticas religiosas “baixo espiritismo”, as naturaliza quando afirma que pertencem ao universo do negro. De fato, há uma maioria negra nos terreiros de candomblé da Bahia, conforme estudo realizado por Siqueira (1998, p.215-216). A autora investigou 156 terreiros baianos e, ao perguntar sobre a composição étnica do candomblé, de 126 pessoas entrevistadas, 118 afirmaram que as pessoas são negras. Entre as variadas justificativas apresentadas, a autora destaca: descendência africana, o passado escravizado, uma questão de cor, de origem e afinidade. Ainda assim, as religiões de matriz africana não estão restritas aos negros, como sugere Paulo.

Para algumas experiências mais complexas de sua vida, encontrou saídas estratégicas que, se não acabavam, ao menos minimizavam seu sofrimento.

A primeira estratégia pode ser descrita no momento em que recorda sua adolescência, marcada por sentimentos de inferioridade, em razão de sua aparência, mais especificamente, de sua cor: [...] “quando a gente tem assim, uma necessidade de aceitação [...] eu me achava assim, um neguinho, um crioulinho muito feio” [...] Paulo encontrou uma “solução” para seu dilema: era melhor estudar e se formar do que ficar namorando por aí, como seus amigos. Essa saída, expressa uma necessidade de reverter o sentimento de rejeição em algo positivo, que traga algum progresso pessoal.

A segunda estratégia se baseia no argumento que o “absolve” de qualquer culpa ou crítica, quando procura esclarecer sua opção por mulheres brancas, segundo ele, “as mulheres, as meninas negras nunca quiseram nada comigo, eu não sei porque.” Sente-se rejeitado pelas mulheres de sua cor e assim, abrem-se as possibilidades de relacionamentos inter-raciais.

A terceira estratégia pode ser percebida quando reflete sobre sua trajetória escolar.

Esta se caracteriza por inúmeras pausas entre os níveis de escolaridade, no entanto, ele analisa esse aspecto, freqüente na população negra, como uma opção deliberada, uma “necessidade de descanso”, porque estudar ininterruptamente seria muito estressante.

Ao analisar o discurso de Paulo e as estratégias que utiliza, recorro a visão bakhtiniana de linguagem, que considera que toda enunciação envolve pelo menos duas vozes: do eu e do outro. “O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro.” (Moita Lopes, 2002, p.32). Paulo construiu um discurso defensivo, sobretudo no que diz respeito à sua negritude. Essa interlocução ocorre entre um professor negro e uma pesquisadora de relações raciais, essa situação, conforme Brandão (2004) e Bourdieu (1998) destacam, oportuniza ao depoente construir seu próprio ponto de vista, sobre o tema em questão. Assim se expressa Brandão (2004, p.11):[...] *O informante fala dentro de situações intersubjetivas específicas.* E Bourdieu diz:

[...] certos pesquisados sobretudo entre os mais carentes, parecem aproveitar essa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública; uma ocasião também de se explicar, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo [...] (Bourdieu, 1998, p. 704).

Quando comenta a relação homem-mulher na escola, dada a maioria feminina ser um fato, declara: “eu me aliei a esse grupo e acho que me dei bem, me dou bem..” Faz vários elogios a mulher, ao seu potencial, e enumera “qualidades” essenciais, próprias do universo feminino. As considerações de Paulo sobre as colegas professoras levam a que se reflita a respeito da divisão sexual do trabalho, que implica para as mulheres, mesmo quando no exercício da mesma atividade profissional que os homens, na maioria das vezes, tratamento e salários desiguais. No caso da escola pública, cujas vagas são preenchidas mediante aprovação em concurso, os salários são iguais, mas como se vê, de acordo com o depoimento de Paulo as diferenças se manifestam no tratamento. O profissionalismo, se depreende das palavras de Paulo, cede lugar para vocação, sensibilidade feminina, etc. Em nenhum momento do seu discurso, a relação profissional é destacada, mas sim as “vantagens” de ser homem heterossexual nesse ambiente. E isso faz lembrar Bourdieu (2002) que afirma:

Seria necessário enumerar todos os casos em que os homens mais bem-intencionados (a violência simbólica, como se sabe, não opera na ordem das intenções conscientes) realizam atos discriminatórios, excluindo as mulheres, [...] chamando-as e reduzindo-as de algum modo, à sua feminilidade [...]

(Bourdieu, 2002, p.75)

Ao preferir conviver profissionalmente com mulheres, não por serem mais competentes ou inteligentes, mas por serem mais cheirosas e não falarem tantos palavrões como os homens, nosso professor reproduz a masculinidade hegemônica que hierarquiza as relações entre homens e mulheres no espaço público.

4.5 “Eu fiz uma mudança muito grande na minha vida, da metalúrgica para o magistério foi uma mudança radical.”

Antonio é professor, negro, casado, 47 anos, dois filhos. Católico, umbandista e integrante da bateria de uma famosa escola de samba carioca. De uma família numerosa, seus pais tiveram dez filhos, sendo que dois faleceram. Morador da zona oeste do Rio de Janeiro, leciona matemática em cinco escolas das redes pública e privada.

Começou a trabalhar ainda criança. Aos oito anos já vendia picolé e bala no trem para contribuir com o orçamento familiar. Seu pai trabalhava numa indústria de tecidos e sua mãe era diarista:

Meu pai, durante toda a sua vida, trinta e cinco anos ou mais um pouquinho se não me falha a memória, trabalhou numa indústria de tecidos, e a minha mãe, lavava roupa para fora, trabalhava como diarista [...] ela criou todos nós, com muita dificuldade, mas também com muita dignidade. Sempre nos fazendo respeitar as pessoas [...] e, já com oito para nove anos eu já trabalhava muito vendendo picolé, vendi bala no trem [...] Às vezes tem pessoas que tem até vergonha de falar sobre essas coisas, eu me sinto bastante honrado porque [...] eu fazia de um tudo, eu não, seria egoísmo dizer, nós, meus irmãos, sempre fizemos de tudo para ter uma parte, contribuir, mesmo que fosse pequena aquela parte, nós ficávamos felizes em saber que nós também estávamos contribuindo com alguma coisa.

O sonho de Antonio era ser jogador de futebol. Em sua época chegou a participar de alguns conhecidos clubes do Rio de Janeiro, como o Bangu e o Flamengo. Mas, naquela ocasião, jogador de futebol, mesmo profissional, era marginalizado, não tinha o prestígio de hoje e sua família apoiou a idéia:

A minha mãe sempre dizia, a maneira dela: bola não dá camisa para ninguém. A gente tinha que aprender uma profissão [...] o futebol, tanto quanto o samba era marginalizado [...] cheguei a ter uma passagenzinha pelo Flamengo, que é meu clube, e eu me sentia muito orgulhoso, de estar ali, vestindo aquela camisa. Cheguei disputar algumas competições [...] como todo baixinho era jogava nas pontas, era ponta direita [...] e, até minha idade de quinze anos, eu cheguei a alimentar esse sonho, mas, como eu nunca gostei de ir de encontro à opinião dos meus pais, camisa só não dá [...] dá muito mais [...], mas naquela época, jogador não era muito bem remunerado não, era marginalizado realmente, aquele que queria buscar a bola ou o samba, porque aquele não queria nada, com nada, nem com estudo, nem com trabalho.

Descreve sua adolescência como uma fase normal, de muito trabalho e estudo. Assim como o professor Paulo, ele também cursou o SENAI. O estímulo dado à profissionalização das camadas populares, na ocasião, levou sua mãe a lhe matricular num curso de torneiro mecânico. Ao ingressar no ramo da metalurgia, Antonio continuou participando dos treinos de futebol, escondido da família. Essa situação se manteve até que, para chegar a tempo nos treinos, ele passou a viajar nas portas dos trens e essa aventura ferroviária resultou em acidente. A partir daí, abandonou os treinos para se dedicar à metalurgia.

[...] depois dessa época aí, eu fiz vários cursos [...] completei além de torneiro mecânico, fiz outros cursos ajustador, montador, frisador, medição industrial, afiação de ferramentas e completei o que tinha na época, esse pacote chamado mecânica geral e [...] eu na época tinha essa coisa do aluno-empregado, que não tem mais hoje em dia, então eu já era empregado do estaleiro desde que eu entrei pro SENAI.

Antonio teve sua carteira profissional assinada aos quinze anos. Começou a trabalhar num estaleiro na montagem de motores de navio. Segundo ele, seu tipo físico franzino, tornava o trabalho muito pesado e, por sugestão de alguns colegas, decidiu cursar a escola técnica. Concluído o curso de Técnico Mecânico, passou a trabalhar no Controle de Qualidade. Nessa ocasião tentou seu primeiro vestibular, para engenharia, numa universidade pública. Não foi aprovado por poucos pontos e tentou novamente para uma universidade particular, dessa vez para matemática. Pensava em transferir o curso, a partir do terceiro período para engenharia. Começou a faculdade de matemática, mas seu orçamento não lhe permitiu a transferência. A graduação em engenharia estava acima das suas possibilidades financeiras.

Ao ingressar na universidade, continuou seu trabalho no estaleiro. Participava dos campeonatos de futebol das indústrias do Rio de Janeiro, promovidos pelo SESI, e sofreu uma fratura na tíbia que lhe deixou alguns meses em tratamento. Por conta disso, trancou matrícula na faculdade e só retornou a universidade oito anos depois:

[...] comecei a fazer matemática, fiz o primeiro período, quando chegou no segundo período [...] eu pensava em transferir, mais a carreira de engenharia mais cara que a de matemática e, mesmo trabalhando, eu não tinha condições na época. Passei pro terceiro período e [...] não surgiu a condição, mais cara, cada vez mais cara, aí eu passei pro quarto período e aí eu cismeie e falei: agora vou terminar matemática, já estou no quarto período e depois eu vejo o que eu vou fazer [...] pagar mais matéria[...]
[...] Eu me empolguei e terminei o sexto período, fiz estágio em outras escolas, continuei mas não dei aula em colégio logo de cara não, eu continuei

na metalúrgica. Eu terminei a faculdade em 92, um pouco tarde [...] eu já estava com 36 anos [...] Eu batalhei muito para poder fazer a faculdade.

Numa empresa em que trabalhava, conheceu o professor que teria lhe inspirado à docência e que se tornou um grande amigo. Esse professor de matemática, admirado por sua ética e conhecimento, além de lhe incentivar, intermediou um estágio num colégio de aplicação para Antonio. Ele tinha um curso preparatório para concursos e lhe ofereceu trabalho nos finais de semana. Essas teriam sido suas primeiras experiências no magistério.

Outros professores também marcaram sua trajetória. Uma professora que lhe dizia que todo o dia se aprende alguma coisa, mensagem que ele ainda transmite aos seus alunos. Quanto aos professores negros, recorda de apenas dois: uma professora primária e um professor de desenho na escola técnica.

Antonio relata um episódio de discriminação racial, ocorrido nos tempos de metalúrgico, em que pleiteava uma vaga no controle de qualidade de uma grande empresa. Embora tenha se saído bem nos testes, ficou sabendo por um amigo, que fora descartado em função de sua cor.

[...] fiz todos os testes exigidos na ocasião e tinha um amigo que já tinha trabalhado comigo, na época, e que estava no mesmo setor comigo para fazer teste, e no período em que estava fazendo teste, entrevista [...] não acredito que eu tenha ido mal não. Aquele famoso aguardar um contato, esse colega depois me procurou dizendo que queria conversar comigo ele ia passar para mim [...] aí eu pedi que ele fosse direto ao assunto, depois ele falou que o comentário que ele ouviu lá foi o seguinte: o cara é bom, o teste teórico, prático [...] o cara arrebenta. Aí ele fez o gesto que o cara fez com o indicador [...] é negro. Eu trabalhei como técnico, me formei e estava pleiteando um cargo de técnico e, pelo que meu colega passou para mim [...] fui, quer dizer, estava apto, pelos testes, só que na opinião deles a minha cor [...] isso me chateou, mas eu não voltei lá para tirar satisfações ou qualquer coisa [...] Deixei rolar e esperar o que a vida tinha para me oferecer de melhor.

No magistério, acredita que nunca foi discriminado, diretamente. Mas percebe uma expectativa maior em torno dos professores negros, no que diz respeito ao conhecimento:

Embora nunca tenha tido nada diretamente, mas a gente indiretamente, percebe que há uma necessidade de nós demonstrarmos um conhecimento muito grande, um domínio sobre aquilo que a gente ta fazendo. Um domínio bem maior que outros professores e professoras que não são negros. [...] pelos olhares a gente percebe que há uma discriminação quanto a isso.

O entrevistado é formado em Ciências, com habilitação em Matemática, contratado pelo Estado e por duas escolas privadas; é professor efetivo em duas escolas municipais, uma em Belford Roxo e outra em Seropédica. Ambos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Na família, apenas uma irmã cursou a universidade e se formou em Serviço Social; os outros irmãos concluíram o ensino fundamental e dois deles o ensino médio. Acredita que seus pais apoiariam qualquer escolha profissional, pois para eles o importante era o trabalho honesto.

[...] não importava se estava trabalhando numa fábrica, numa indústria, se era metalúrgica, se era indústria têxtil, desde que estivesse trabalhando [...] A reação, no caso, foi de satisfação porque, até a minha formatura na faculdade [...] A minha mãe hoje não está mais conosco, nem meu pai, mas ela foi à minha formatura e para mim é uma coisa que [...] até hoje, eu tenho na lembrança [...] de ver mais um filho formado, porque a minha irmã se formou primeiro do que eu, bem antes. Então eu senti a felicidade dela. Não que fosse uma preferência dela, que eu estivesse no magistério, o importante é que meus pais sempre foram voltados para o trabalho, à maneira deles, o importante era que a gente estivesse trabalhando.

Antonio se considera um homem sem preconceitos, especialmente de cunho racial, exemplifica essa afirmativa ao declarar manter relacionamentos com mulheres brancas. De acordo com o que declarou Paulo, nosso entrevistado anterior, também se diz preterido pelas mulheres negras

Dizem que os mais preconceituosos são os próprios negros. Eu não tenho preconceito, nunca tive. Pelo lado sentimental, com as meninas, nunca tive preconceito não, até pelo contrário, **por incrível que pareça, minhas namoradas eram de cor clara.** Eu até hoje, eu acho que se eu cheguei a ter assim, um relacionamento com pessoa da minha cor, foi umas duas, mas não que eu não quisesse, não da minha parte. Acho que se houve, foi das próprias é [...] essas mulheres, meninas negras que eu me aproximei. Não que elas me repudiassem, nada disso não, mas eu notava uma certa [...] não era preferência delas. Então meus relacionamentos até hoje foram com meninas, mulheres de cor branca. Não que eu quisesse que isso ocorresse, as coisas aconteciam naturalmente, até porque eu sempre fui comunicativo. Eu me acho tímido, a gente sempre acha que tem uma certa timidez, mas sempre me comuniquei com as pessoas, me relacionei bem, e as coisas foram acontecendo naturalmente. Eu nunca forcei barra para nada, tanto na minha adolescência, aquelas coisas de namoro, sempre foram com meninas de cor clara, não que eu quisesse, acabava acontecendo, naturalmente. Sinceramente eu não vou dizer se eu me sentia mais atraído...eu até tentava me aproximar de uma negra [...] e tal para conversar [...] elas é que acabavam não aceitando [...]

Antonio acredita que mulheres e homens brancos, preferem se relacionar com negros e negras, em função do mito em torno da sexualidade desses sujeitos. Por isso, declara que ele também deseja se relacionar com uma negra, em razão dos mesmos mitos e estereótipos citados.

Eu vou me basear pela opinião das pessoas: tanto as mulheres brancas, como o homem branco, costumam procurar, alguém de pele negra, acham que vão ter um melhor relacionamento [...] assim, no que diz respeito [...] é que é mais atraente, mais gratificante, tem mais fogo, melhor dizendo [...] Acho que todas as mulheres dizem isso [...] Desde a minha adolescência que eu escuto essas coisas, mas não é também por isso, sabendo que a mulher negra, tem a mesma volúpia [...] porque não querer me aproximar da mulher negra? Só que eu não tive sucesso [...]

Quanto às relações de gênero na escola, Antonio diz que convive sem problemas entre mulheres professoras e sob a direção dessas. Embora sua experiência anterior, como metalúrgico, significasse uma atuação em ambiente de predominância masculina, ainda assim, não enfrenta dificuldades dessa natureza na docência.

Nunca tive esse pensamento machista. Sempre aceitei com naturalidade porque a mulher é tão capaz quanto o homem, eu quando metalúrgico, embora a predominância era masculina, mas tinha engenheiras, tinha técnicas, inclusive na escola técnica era minoria, tinha duas meninas que faziam. Mas, encaro isso com naturalidade, sempre achei, sem demagogia, que a mulher é tão capaz quanto o homem. Então nunca fiz objeções, **nunca me senti nem inferiorizado.**

Apesar de sua aposentaria estar próxima, ele não pretende deixar o magistério. Gostaria de diminuir sua carga horária e continuar lecionando. Atualmente milita no movimento negro e, seu objetivo é prosseguir esse trabalho para reverter o quadro desigual à que estão submetidos os negros e negras em nosso país. Seu desejo é ainda lutar pelo reconhecimento das religiões de matriz africana e pelo respeito de seus devotos.

[...] Embora digam que não existe racismo aqui no Brasil, mais existe e muito, tanto o racismo e a discriminação da cor negra, como no que diz respeito às religiões. Como eu disse eu sou da religião católica, mas desde a adolescência que eu frequento Umbanda, inclusive com contribuições para as festas que são realizadas, as giras em geral.

[...] lutar contra discriminações das religiões de matriz africana e também sobre as discriminações do homem em todos os meios sociais, da mulher negra, porque ela é mais discriminada. Todos somos, mas sabe-se que no

campo do trabalho, a mulher negra é bem mais desfavorecida. Então [...] a gente reverter esse quadro, mas essa é uma luta, eu estou buscando essa participação, porque para mim é interessante, é fundamental participar dessa lutar, por uma igualdade, [...] porque até o fim dos meus dias eu vou tentar contribuir, lutar por essa igualdade.

Antonio é um homem com vasta experiência de vida. Têm em comum com os demais professores entrevistados, as dificuldades financeiras. Ele ainda mais, vindo de uma família numerosa, a luta pela sobrevivência o levou, e aos irmãos também, a integrarem a força de trabalho familiar, ainda crianças. Apesar disso, seus pais não descuidaram dos estudos. Todos os filhos cursaram o ensino fundamental, embora apenas dois tenham concluído o ensino médio e outros dois a universidade. Como a maioria dos jovens trabalhadores, conciliou estudo com trabalho e suas lembranças de infância ou familiares sempre tem o trabalho como eixo.

A discriminação racial de que recorda se dá também no mercado de trabalho. Antonio fez vários cursos na área mecânica nos níveis fundamental e médio. Sua formação em técnico mecânico, há alguns anos atrás, lhe permitia galgar uma nova posição naquele ramo, mas ocupar esse lugar não foi fácil. Ao disputar uma vaga no controle de qualidade de uma certa empresa, apesar de atender aos critérios de exigência para o cargo, não foi selecionado por ser negro. Essa experiência que viveu não difere do que constatou Bento⁴⁰ (Apud Telles, 2003). Em pesquisa que mostra que os departamentos de pessoal das empresas, empregam, promovem e despedem seus funcionários com base em estereótipos raciais e de gênero. Embora critérios como escolaridade e experiência sejam preenchidos, os estereótipos racistas é que determinam a escolha.

Antonio reflete sobre a condição do homem no magistério e diz não sentir uma discriminação racial direta, mas, assim como João, um dos professores pesquisados, também percebe uma necessidade de demonstrar competência e conhecimentos acima da média dos professores brancos. E assim, justificar seu lugar naquele contexto.

Ao comentar sobre relações de gênero na escola, ele é bem sucinto. No entanto, ao finalizar sua fala, me chama a atenção ele não se sentir “nem inferiorizado” com a presença feminina no ambiente profissional. Essa afirmativa desmonta a posição não-machista, anteriormente assumida e veicula a idéia dele sobre a supremacia masculina. Afinal, por que haveria de sentir-se inferiorizado diante das mulheres, se não é machista e se elas são tão

⁴⁰ BENTO, Maria Aparecida Silva. (2000). *Ação Afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

capazes quanto ele? Embora tenha um discurso de igualdade entre homens e mulheres, sua fala deixa escapar o oposto.

Assim como o professor Paulo, Antonio também declara que as mulheres negras não quiseram se relacionar com ele, apesar de suas tentativas de aproximação. Curiosa é a inversão que ele utiliza para justificar suas relações inter-raciais. Primeiro recorre ao senso comum, ao transferir para a população negra a carga de preconceitos que o faz também vítima: “Dizem que os mais preconceituosos são os próprios negros.” Ele é negro e diz não ter preconceito racial, pois caso tivesse, não teria namoradas brancas.”Pelo lado sentimental, com as meninas, nunca tive preconceito não, até pelo contrário, **por incrível que pareça, minhas namoradas eram de cor clara.**” Ou seja, ele inverte o *status quo* ao remeter negros contra brancos, que no Brasil não é prática corrente. Recordo com isso, uma palestra, que versava sobre políticas de ação afirmativa, proferida pelo Dr. Hédio da Silva Júnior.(informação verbal)⁴¹. O ilustre palestrante procurava desconstruir o ambiente, para isso inverteu a “natureza” das coisas, ao dizer que sua empregada era uma branca “limpinha”, tratada como alguém da família, que até se senta à mesa com eles

Antonio relativiza seus relacionamentos inter-raciais também quando argumenta que os estereótipos construídos em torno da sexualidade do homem e da mulher negra fortalecem essas relações. No entanto, ele também endossa tais representações, quando sugere que a mulher negra desperta nele o mesmo interesse.

O corpo e seus acessos, o corpo e seus limites, o corpo fora e dentro de seu meio ambiente cultural, o corpo como mecanismo do recalque ou como forma libertária. Afinal, o que é o corpo afro-descendente para os vários segmentos da sociedade brasileira? É preciso que olhemos para este corpo não apenas como um território que demarca bem a diferença racial, um termômetro que indica as tensões cotidianas resultantes das desigualdades geradas pelo racismo. Este corpo também se constitui em conjunto de signos. Cada um dos seus signos articula-se autônoma ou coletivamente dependendo das circunstâncias da abordagem.(Inocência, 2001, p.192)

Os signos que o autor discorre são exatamente aqueles que perpassam o imaginário social e contribuem para reforçar os mitos acerca do vigor sexual de homens e mulheres negros, que Antonio se refere. Inocência analisa cada signo individualmente: cabelo, nariz, boca, seios, nádegas, vagina, pênis, músculos e pele. Segundo ele, a herança colonial em

⁴¹ Comunicação realizada na 26ª Reunião Anual da ANPEd em Poços de Caldas, de 05 a 08 de Outubro de 2003.

muito contribui para essas mistificações, como a exploração sexual dos senhores brancos sobre mulheres escravizadas, a força muscular e a imagem do escravo reprodutor.

Permanecemos engessados neste conjunto de imagens sem crescermos como sociedade plural. Enquanto isso, encarcerado em sua própria condição, o homem negro viril precisa sê-lo por tempo integral. Não lhe cabe a condição humana de outros homens que, conforme a fala chula, “brocham”. Ele é o que não falha. Constantemente se liga a figura do amante que soluciona aquilo que o marido foi incapaz de resolver. (ibidem, p.204)

Antonio ainda não se deu conta dessa armadilha. Assim como muitos negros, ele também é vítima dessas imagens que os tornam objeto do desejo. No entanto, esse desejo é castrador, não permite falhas e não implica afetividade.

Apesar da exaustiva carga horária, reserva tempo para participar de uma escola de samba, dos ensaios e preparativos para o desfile de carnaval. Sobre essa festa paradoxal, que reúne negros e pobres e a elite branca em torno de um desfile, DaMatta (1997) declara:

Os membros das escolas (de samba) sabem que são pretos e pobres (a maioria é parte do enorme mercado de trabalho marginal do Rio de Janeiro), mas estão altamente conscientes do fato de que nos seus ensaios e durante o carnaval são eles os “doutores”, os “professores”. Com essa possibilidade, podem inverter sua posição na estrutura social, compensando sua inferioridade social e econômica, com uma visível e indiscutível superioridade carnavalesca. (DaMatta, 1997, p.166)

Entre os entrevistados, Antonio foi o único a declarar ter uma religião de matriz africana. Sua militância no movimento negro está exatamente ligada à religiosidade. O samba e a umbanda, para ele lugares de resistência cultural. Além de estruturar a identidade racial e social e, reforçam a atuação política de Antonio. Sua construção identitária se desenvolve, pois, em espaços que fortalecem o pertencimento racial. Sobre isto, Santos assim se refere:

Terreiros, tenda, casa, centro ou outras denominações servem para designar esses agrupamentos que, graças à prática religiosa, mantêm um modo de coesão e uma consciência coletiva comum.(Santos, J.R.,⁴² 1985, apud Siqueira, 1998, p.222)

[...] Essas comunidades se organizam em um sistema extraordinário de alianças – desde a simples e “genérica” fraternidade até a mais complexa organização hierárquica, que estabelece um parentesco comunitário, recriando laços que são semelhantes às linhagens e às formas idênticas

⁴² SANTOS, Joel Rufino dos.(1985) *Zumbi*.São Paulo: Ed. Moderna

àquelas da grande família africana. (Santos,M.⁴³ S. 1987, apud Siqueira,1998, p.222)

⁴³ SANTOS, Maria Stella A. dos. (1987) *E o encanto se fez: a vida de Dona Ana Eugênia dos Santos*.Salvador: Gráfica da Bahia.

Considerações Finais

Esse estudo analisou a trajetória de vida de professores negros na escola básica. Considerando que a escola é um espaço de predominância feminina e branca, procurei descobrir que papel desempenha o homem negro e professor? Como esse profissional se posiciona quanto à hierarquização escolar e as questões subjacentes de dominação e poder no cotidiano da escola? Ele reproduz a dominação masculina no seu ambiente de trabalho?

Busquei ainda identificar possíveis situações de preconceito e/ou discriminação sofridas e o posicionamento desses sujeitos diante destas questões. Há um enfrentamento direto, uma luta contra esse preconceito? Como esse sujeito se vê? Qual seu conceito de identidade racial?

A trajetória de homens negros no magistério revela entre as experiências narradas por esse, alguns elementos que serão comentados nesta conclusão.

Em primeiro lugar, conforme apresentamos no primeiro capítulo, indicadores que comprovam desigualdades raciais na sociedade brasileira, atingem diretamente nossos professores. Seus pais não tiveram oportunidades de estudo e eles, independentemente da faixa etária, as tiveram em condições adversas, superaram as barreiras, concluíram o nível superior, escapando do que a sociedade reservou para os homens negros - trabalhadores da construção civil, do baixo escalão da indústria, do comércio e dos serviços.

O histórico familiar de cada um delineava um futuro em que se repetiria as experiências de trabalho dos pais, como aconteceu com os irmãos. No entanto, o incentivo de familiares, principalmente a mãe, de algum amigo, de um e outro professor, garantiu e reforçou sua persistência no sentido de não aceitar os obstáculos decorrentes do racismo da sociedade e das restrições financeiras.

Chama a atenção, o fato de ficar por conta de cada um, com o apoio de parentes e amigos aliados criar as condições para estudar. É lamentável constatar a falta de políticas do sistema de ensino e de medidas nos projetos pedagógicos de escolas e planos institucionais de estabelecimentos de ensino superior, com vistas a garantir o ingresso, permanência e sucesso escolar e acadêmico dos alunos negros e de outros que a sociedade impiedosamente

marginaliza.

Uns mais, outros menos, mas a maioria teve uma vida de sacrifícios, de trabalho precoce e de muito esforço para alcançar seus objetivos. Tiveram também apoio, dentro das limitações, dos pais e familiares e amigos, numa complexa rede de relações.⁴⁴ A pesquisa realizada mostrou que para o conjunto dos professores pesquisados, o ingresso no magistério representou mobilidade social ascendente. O mesmo já fora constatado em estudo de Oliveira (2001):

Para a grande maioria negra e mestiça o magistério significa mobilidade social ascendente porque a profissão do chefe de suas famílias é predominantemente manual, enquanto para a metade dos brancos o magistério significa estabilidade ocupacional. O magistério como estabilidade ocupacional é mínima para os negros e mestiços e inexistente, para esses grupos, como mobilidade ocupacional descendente. (Oliveira, 2001, p.15)

Conforme foi mencionado anteriormente, na trajetória escolar dos entrevistados, destaca-se a influência marcante e de um e outro professor. Todos recordam um mestre que lhes inspirou a docência. Contudo, faltou para a maioria, o referencial de professores (as) negros (as). O mesmo identificou Gomes (1995), em pesquisa com professoras negras, cujos depoimentos revelaram a pouca presença negra no magistério, e, a autora vincula esse fato, ao sistema educacional excludente:

O sistema educacional brasileiro desempenha um papel preponderante no quadro de desigualdades raciais em nosso país e comparando-se a pequena quantidade de negros que conclui o segundo grau com o segmento branco da população, podemos perceber o quanto é mínima a quantidade de mulheres negras que chegam ao magistério.

[...] No caso do 3º grau, a situação fica mais alarmante, pois o contingente de brasileiros que chega ao curso superior é mínimo. Se fizermos um recorte racial encontraremos um maior afinilamento na quantidade de negros (as) que freqüentam tais cursos e que se tornam professores (as). (Gomes, 1995, p.146)

⁴⁴ “A existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um ‘dado social’ [...] mas o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos).” (Bourdieu, 1998b, p.68)

As questões levantadas por Gomes (1995) merecem uma análise relacional: as barreiras que as mulheres negras enfrentam para chegar ao nível superior e concluir a universidade são as mesmas que fazem do magistério uma carreira de predominância branca e feminina, conforme dados da pesquisa de Oliveira (2001). Nesse sentido, os professores negros dessa pesquisa, não se encaixam no perfil da docência, afinal são homens negros. Mesmo assim, não se sentem profissionalmente deslocados. Ao contrário, embora reconheçam ser o magistério uma área de atuação predominantemente feminina, chama a atenção o fato de nenhum deles se referir a suas colegas como profissionais. Descrevem-nas, valendo-se de estereótipos com os quais se qualificam comumente as mulheres: portadoras de emoção, de sensibilidade, dependentes dos homens.

O convívio majoritariamente com mulheres para uns é prazeroso, para outros, indiferente e, para outros, incomodo. Os elogios que a elas fizeram se limitou à sua feminilidade, nada tendo sido dito que valorizasse ou criticasse diretamente sua competência profissional. Essa regularidade histórica, norteia o discurso masculino e as relações de dominação e subordinação. E, são visíveis também na escola e práticas pedagógicas, posto que essa instituição atua como reprodutora da ordem social.

Quanto às situações de preconceito, que tiveram de enfrentar, houve poucos relatos, o que não minimiza os efeitos sobre a sua auto-estima. Diria que a mais marcante foi vivenciada por Raul, discriminado por professores e alunos numa escola privada, em que atuou como professor. Porém, a mais contundente das discriminações, foi narrada por João, acerca do silêncio da escola, sobre a identidade cultural e histórica da população negra. Na sua opinião, tal omissão ajuda a configurar práticas discriminatórias. Compartilham desse pensamento todos que reconhecem que a escola atua para além do saber formal e pode construir ou desconstruir mitos e estereótipos. Creio que o anseio por reconhecimento e valorização da herança histórico-cultural da comunidade afro-brasileira, se estende a todos que são vítimas do preconceito decorrente do seu pertencimento racial.

Há uma situação resultante de preconceitos que todos os participantes desta pesquisa vivenciaram: o professor negro tem que demonstrar conhecimento, em toda e qualquer situação, exigência que não se aplica aos professores brancos. Tendo todos eles com formação em nível superior e sido concursados, não haveria necessidade de ainda comprovar conhecimento ou mérito, não fosse a veiculação direta ou indireta da idéia de incapacidade intelectual dos negros.

Considerando que nas universidades brasileiras a desigualdade racial cresce em cursos onde se ressalta o status social e o poder econômico, como medicina, odontologia, direito, administração, comunicação, arquitetura e relações internacionais, de maioria evidentemente branca. A maior parte da minoria negra fica concentrada nos cursos ditos de baixa demanda, como os cursos da área de humanidades e as licenciaturas. Os professores dessa pesquisa também confirmam essa estatística.⁴⁵

Os entrevistados revelaram também uma tendência a aderir a ideologia do branqueamento. Exceção feita a João, que dentre todos, foi o único que declarou que namoradas e esposas eram todas negras. Três deles não se sentiram confortáveis ao falar sobre o assunto. Já Raul foi mais explícito ao declarar sua predileção pelas brancas e loiras e assumir a elevação do status que esses relacionamentos lhe proporcionou.

O desinteresse da mulher negra por homens de sua cor, principal argumento de Paulo e Antonio, não condiz com as estatísticas matrimoniais que apresentam uma desvantagem da mulher negra nesse campo. Segundo Goldani⁴⁶ (1989, apud Telles, 2003, p.157):

As mulheres brancas passam 65% de suas vidas adultas em relações matrimoniais, mulheres pardas 59% e mulheres pretas 50%. Como a diferença na mortalidade por gênero determina um número de mulheres em idade adulta maior do que o de homens, a hierarquia racial no Brasil permite que mulheres brancas e pardas supram a falta de homens disponíveis casando-se com homens de pele mais escura e, por sua vez, cria uma escassez de homens pretos disponíveis para as mulheres pretas.

A tendência dos homens para se casarem com mulheres de pele mais clara _ sendo que 51,1% dos homens pretos comparados a 40,1% das mulheres pretas se casam com pessoas de outra cor _, deixa as mulheres pretas com maior probabilidade de serem abandonadas no mercado do matrimônio.

Mas, o que levaria essas mulheres brancas a escolherem parceiros mais escuros, se a posição do negro é em geral estigmatizada, inferiorizada? Na opinião de Antonio, a troca de status entre esses parceiros se dá no plano sexual, acrescentaria ainda, o impacto social dessas relações.

⁴⁵ Um dos indicadores da representação da população negra na universidade, são dados do Exame Nacional de Cursos (Provão) do ano 2000. Dos 191.000 estudantes das 2.888 faculdades que participaram do exame, 80% são brancos, 13,5% são pardos e 2,2% são pretos. Esses percentuais são gerais, mas quando desagregado por curso, aqueles de maior prestígio como Direito, Medicina, Odontologia, Economia os percentuais de negros não ultrapassa 2%. Fonte: PENESB.(2004) Proposta da criação de reserva de vagas para negros na Universidade Federal Fluminense. Niterói (mimeo).

⁴⁶ GOLDANI, Ana Maria. (1989). Women's Transitions: the intersection of female life course, family and demographic transitions in the twentieth century Brazil. Ph.D dissertation, University of Texas at Austin, Austin, TX.

Para muitos homens jovens, pretos ou pardos, ter uma mulher branca (preferencialmente loura) é símbolo de sucesso, honra e poder, o que é coerente com a ideologia do branqueamento. Burdick⁴⁷ também notou que a sexualidade dos homens de pele escura atrai as mulheres brancas. Mulheres brancas também são atraídas para esses homens porque deles receberiam maior dedicação do que de homens brancos. (Telles, 2003, p.155)

Afinal, por que é tão difícil discutir e lidar com essa realidade? Era visível o desconforto dos entrevistados ao comentar sobre o assunto. Sentiam-se invadidos na sua privacidade não entendiam porque explicar algo tão pessoal. A mesma experiência pude observar quando participava do III COPENE⁴⁸. Ao fazer o relato da presente pesquisa, na época não concluída, percebi a indignação dos professores negros presentes, ao afirmarem não entender a importância dada às uniões inter-raciais, quando outros aspectos mereciam destaque, como por exemplo, o quanto o homem necessita corresponder às expectativas em torno da masculinidade, ou seja, a crise masculina, discutida no terceiro capítulo.

Ainda que os entrevistados as considerem simples preferência (as relações inter-raciais) o fato é que os professores, sujeitos desta pesquisa, no processo de mobilidade social, acumularam capital cultural⁴⁹ e alcançaram melhores condições econômicas e de vida, elementos intrínsecos ao embranqueamento, que se consuma com a união inter-racial. A fuga em torno desse debate, a conduta defensiva dos professores, expressa a dificuldade em admitir a busca de uma auto-afirmação na mulher branca. Para muitos homens, queiram ou não, a questão é que essa relação pode significar ascensão no grupo a que pertencem. Todas estas afirmações são feitas, é claro, sem desprezar o afeto que exista entre os casais inter-raciais.

Alguns professores expressaram uma baixa auto-estima, sobretudo na adolescência, o que no dizer de Costa (1983) seria mais um traço da violência racista, reflexo do preconceito, em que o sujeito negro passa a estabelecer uma relação persecutória com seu corpo.

Essa experiência não os impede, conforme identifiquei, na análise das entrevistas, uma naturalização dos comportamentos masculinos e femininos no ambiente escolar. Ao atribuir à

⁴⁷ BURDICK, John.(1998).Blessed Anastácia: womem, race, and Popular Christianity in Brazil. London: Routledge

⁴⁸ III COPENE, Congresso de Pesquisadores Negros – GT Identidade e Reconhecimento. São Luís – MA, de 05 a 10 de Setembro de 2004.

⁴⁹ “O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais _quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural _ de que é supostamente, a garantia _ propriedades inteiramente originais.” (Bourdieu, 1998b, p.74

mulher uma sensibilidade, uma vocação, que lhe habilita ao magistério, retira dessas mesmas mulheres o profissionalismo, que ao homem está reservado, independente de sua atuação ou competência, embora aos professores negros, seja exigido comprová-lo a cada passo.

Cabe aqui, refletir sobre a masculinidade, partindo do debate teórico do conceito de gênero e da perspectiva histórico-social que o fundamenta, destacando as relações de poder que constitui a masculinidade hegemônica, a qual tem como referencial o homem branco, heterossexual, cristão ocidental e de classe média. Entendo que o gênero não se reduz à dicotomia masculina e feminina, mas a uma rede de elementos de classe, poder e etnicidade que estruturam as relações sociais. Entretanto, ainda não foi possível desconstruir a ordem binária masculino/ feminino, tampouco desnaturalizar comportamentos e papéis sociais instituídos, por serem esses, mediados por práticas culturais e históricas.

No desenvolvimento da pesquisa percebi que, embora o magistério, se identifique como profissão de maioria feminina, permite aos homens desfrutar de privilégios inerentes a supremacia masculina que se sobrepõe ao poder hierárquico exercido pelas mulheres na escola. No entanto, é preciso considerar que: todos os professores desse estudo atuam, na escola pública, de periferia; essas escolas estão profundamente identificadas com a violência, que se expande e transforma as relações professor-aluno; Nesse contexto, o homem exerce a dominação também no ambiente escolar.

A posição reservada ao homem, que se impõe, mesmo quando em minoria, confirma o que Bourdieu (2002 p.18) considera inerente às representações acerca do masculino: "A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la". A estrutura da dominação masculina tem sido considerada invariável e eterna para muitos, mas, o autor procura desconstruir essa idéia:

Ora, longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado. (Bourdieu, 2002, p.46)

Os professores pesquisados, embora se constituam como minoria na educação básica, não experimentam discriminação em razão dessa condição. Ao contrário, os poucos homens na escola, gozam do privilégio de, naquele espaço, dominarem sem maior concorrência

masculina. Embora esse estudo enfoque também a questão racial desses sujeitos, a pesquisa concluiu que a despeito das relações raciais assimétricas, do conjunto da sociedade, no espaço da escola pública, o pertencimento racial dos homens, cede lugar à hegemonia masculina. Os professores, portanto, no espaço da escola, não são alvo de discriminação racial direta, sobretudo por serem homens, dessa condição deriva o respeito.

Gostaria de ressaltar que o escopo de pesquisa, embora restrito a cinco professores, buscou um maior aprofundamento em suas trajetórias de vida. Aponto ainda, para os limites do trabalho, em razão da amplitude do campo. Mas, a relevância do tema permanece. A formação acadêmica, a atuação de homens negros na docência, os preconceitos e limites enfrentados, podem ser oportunamente aprofundados em futuros estudos que investiguem as relações que estes sujeitos estabelecem no seu cotidiano, aqui reveladas como discriminatórias para com as mulheres, no campo profissional.

Referências Bibliográficas:

ALBERTI, Verena.(1990). *História oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

ALVES, Nilda. (2003).“Interrogando uma idéia a partir de diálogos com Coutinho”. In: CONDURU, Roberto e SIQUEIRA, Vera Beatriz. *Políticas públicas de cultura do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ/Rede Sirius: FAPERJ; 135-144.

ARENDT, Hannah.(1989). *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

BANTON, Michael.(1977). *A idéia de raça*. Lisboa: Edições 70.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane.(2000) *A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA.

BOFF, Leonardo; MURARO, Rose Marie. (2002).*Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças*. Rio de Janeiro, Sextante.

BOSI, Ecléa.(1994). *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*.3 ed., São Paulo: Companhia das Letras.

BOURDIEU, Pierre.(2002). *A dominação masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____(1998). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, Vozes.

_____(1998b) “Os três estados do capital cultural”; “Capital social: notas provisórias” In: NOGUEIRA, Maria Alice ; CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, (p.65-80).

BRANDÃO, André Augusto Pereira. (2004). *O factual e o alegórico no discurso antropológico*.XXVIII Encontro Anual da ANPOCS, Anais, Caxambu, MG.

_____.(2003). “Raça, demografia e indicadores sociais”. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro:

DP&A, p.19-72. . (Coleção Políticas da Cor).

BUENO, Belmira, CATANI, Denice B. e SOUZA, Cynthia P. de (orgs).(1998) *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras.

CARVALHO, José Murilo de .(2003). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CASTELLS, Manuel.(1999a). *A sociedade em rede*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1) São Paulo: Paz e Terra.

_____.(1999b). *O poder da identidade*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2) São Paulo: Paz e Terra.530p.

CATANI, Denice Barbara.(1998). "Práticas de formação e ofício docente". In *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras.

CECCHETTO, Fátima Regina.(2004). *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

COSTA, Suely Gomes (2003) "Gênero e história". In: ABREU, Marta/ SOIHET, Rachel (org) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

COSTA, Jurandir Freire.(1983). "Da cor ao corpo: a violência do racismo". In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, p.1-16.

CUNHA Jr. Henrique.(1997).*A História Africana*. Florianópolis. Cadernos NEN, nº 2.

_____.(2003)."A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas." In:GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.) *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília:INEP/MEC, p.153-160.

DaMATTA, Roberto.(1990) . *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco.

_____.(1997).*Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6ªed., Rio de Janeiro:Rocco.

D'ADESKY, Jacques.(2001).*Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas.246p.

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

FERREIRA HOLANDA, Aurélio Buarque de. (1988). *Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa*.1ª ed.,Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FONTANA, Roseli Cação. (2000).*Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.

FREIRE, Paulo.(1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.8.ed., São Paulo: Paz e Terra.(Coleção Leitura).

GARCIA, Sandra Maria.(1998). Conhecer os homens a partir do gênero. In: ARILLHA, Margareth et al (org.).*Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Ed.34, p.31-50.

GEERTZ, Clifford.(1987). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1997).*O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes.

GOMES, Nilma Lino (1995). *A mulher negra que vi de perto*.Belo Horizonte: Mazza Edições.

GOMES, Nilma Lino.(2003). “Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele.” In: BARBOSA *et al.* *De preto a afro-descendentes: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil.* São Carlos: EdUFSCar.

GOMES (b), Ângela de Castro.(2003) “Venturas e desventuras de uma república de cidadãos.” In: ABREU, Marta/ SOIHET, Rachel (org) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.* Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

GOMES, Joaquim Barbosa.(2001). *Ação afirmativa e o princípio constitucional de igualdade.* Rio de Janeiro: Renovar.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A.(1999) *Racismo e anti-racismo no Brasil.* São Paulo: Editora 34.

HALL, Stuart.(2003). *A identidade cultural na pós-modernidade.* 8.ed., Rio de Janeiro: DP&A.

_____ (2003b). *Da diáspora: identidades e mediações culturais.* Org, Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende [et all]. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

HENRIQUES, Ricardo.(2001) *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.* Texto para discussão nº 807. Rio de Janeiro: IPEA.

HYPOLITO, Álvaro Moreira.(1997) *Trabalho docente, classe social e relações de gênero.* Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

IANNI, Octavio.(1996) *Teorias da globalização.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

INOCÊNCIO, Nelson Odé.(2001). Representação visual do corpo afro-descendente. In: PANTOJA, Selma(org.). *Entre Áfricas e Brasis.* Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Marco Zero, p. 191-208.

IBGE.(2002) *Indicadores sociais.*

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. (2002). *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA.

JOFFE, Hélène.(1998). “Degradação, desejo e ‘o outro’”.In: ARRUDA, Ângela (org.) *Representando a alteridade*.Petrópolis, RJ: Vozes, p.109-120.

LÉVI STRAUSS, Claude. (1970). Raça e história. In: *Raça e ciência I*. São Paulo: Perspectiva.

LOURO, Guacira Lopes. (1996). Nas redes do conceito de gênero.In: LOPES, Marta Júlio et al. *Gênero & Saúde*. Porto alegre: Artes Médicas, 1996, p.07-18.

_____. (2003). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARSHALL, T.H. – *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARX, Anthony W. (1996).”A construção da raça e o Estado-Nação.” In:*Estudos Afro-Asiáticos* (29):março, p.9-36.

MATTOS, Maria Izilda.(2000). “Discutindo masculinidade e subjetividade nos embalos do samba-canção”.*Revista Gênero*, v. 2, n.1, Niterói: EdUFF, p.73-86.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da.(2002). *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*.Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues.(1999). “Professoras negras na Primeira República.” In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.) *Cadernos PENESB*, v.1,Niterói: Intertexto, p. 21-67.

MUNANGA, Kabengele.(1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2004). “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.” In: BRANDÃO, André A. P.(org.) *Cadernos PENESB*, v.5, p.15-34.

NOGUEIRA, Oracy.(1985). *Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais*. São Paulo: T. A Queiroz Editor.

NOLASCO, Sócrates. (1993).*O mito da masculinidade*.Rio de Janeiro: Rocco.

_____. (2001).*De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais*. Rio de Janeiro: Rocco.318p.

NÓVOA, Antonio (org.).(1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, Iolanda et al. (2001).*Cor e Magistério*. XXIV Reunião Anual da ANPED, Caxambu.

PAIXÃO, Marcelo J. P.(2003). *Desenvolvimento humano e relações raciais*.Rio de Janeiro: DP&A. (Coleção Políticas da Cor)

PEREIRA, João Baptista Borges. (1999).”Diversidade, racismo e educação.” In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Cadernos PENESB*, v.3,Niterói: Intertexto,p.13-30.

PESSANHA, E. C.(2001). *Ascensão e queda do professor*. 3.ed. São Paulo: Cortez.(Coleção questões da nossa época; v.34)

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (org) .(2003) *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto.

RAGO, Margareth. (1998). Epistemologia feminista, gênero e história.In: PEDRO, Joana M.; GROSSI, Miriam P. (orgs.).*Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, p.21-41.

SCHWARCZ, Lília Moritz..(1993).*O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____ (1998). "Sob o signo da diferença: a construção de modelos raciais no contexto brasileiro." In: *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 1998. (Estudos e Pesquisas; 4), p.67-103.

SCOTT, Joan. (1991). *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, Recife.

SEYFERTH, Giralda.(2002). "O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo". In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis; ABONG, p.17-44.

SILVA, Ezequiel T. da. (1995). *Professor de 1º . Grau: identidade em jogo*. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. (1998). *Agô Agô Lonan*. Belo Horizonte: Mazza Edições.

SOUZA, Neuza Santos. (1983). *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro: Graal.

TEIXEIRA, Moema De Poli. (2003). *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas.

TELLES, Edward Eric.(2003). *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford.

THOMPSON, Paul. (1992). *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TODOROV, T.(1993). *Nós e os outros*. A reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

VIEIRA, Sofia Lerche.(2002). *Ser professor: pistas de investigação*. Brasília: Plano Editora. (Série Educação em Movimento v.2)

7. ANEXOS

7.1. Modelo do questionário

NOME DA ESCOLA: _____

QUESTIONÁRIO

I - Dados Pessoais

Nome: _____

Sexo: ()feminino ()masculino

Estado civil: _____

Data de Nascimento ____/____/____

Local de Nascimento: _____

Bairro e cidade da residência atual: _____

Tel: _____ celular _____

II - Dados Profissionais

Profissão: _____

Jornada de Trabalho: () única () dupla () tripla () mais de três

Vinculação profissional: () Estadual () Municipal () particular () outra

Ano de ingresso no Magistério: _____

Forma: () concurso () outra (qual?) _____

Nível de ensino com que trabalha:

() Ensino fundamental () Ensino médio () Ensino superior

Função que exerce: () docente () Outra (qual?) _____

Matéria que leciona: _____

Formação:

() Ensino médio Cursado em estabelecimento: () público () privado

() Ensino superior Cursado em estabelecimento: () público () privado

() Pós-graduação Cursado em estabelecimento: () público () privado

No caso de ter cursado o nível superior, quantos vestibulares realizou? _____

Fez curso preparatório pré-vestibular? _____

Trabalhou durante o tempo de formação escolar? () sim () não

Pretensão profissional:

() permanecer na atividade que realiza atualmente

() mudar (explique) _____

Por quê escolheu essa carreira? _____

III - Dados étnicos raciais

Você acha importante ter uma identidade racial no Brasil?

() sim () não () dependo do lugar ou momento

Qual seria sua identidade? _____ (escolha livremente o termo ou categoria que melhor o identifica racialmente)

Tomando por base somente sua origem familiar você se considera, predominantemente:

()branco ()preto ()mestiço ()amarelo ()indígena ()não quer ou não sabe responder
 ()outro(especifique)_____

Segundo as categorias utilizadas pelo Censo do IBGE, sua cor ou raça seria:

()branca ()preta ()parda ()amarela ()indígena ()sem declaração

Você se considera afro-descendente ou de origem negra? ()sim () não

Se respondeu sim à pergunta anterior, você já foi discriminado por causa dessa origem?

() sim () não

Qual a escolaridade de seu pai?

() nunca freqüentou a escola?

() primário incompleto (até a terceira série do fundamental)

() primário completo (concluiu a Quarta série do fundamental)

() fez até a sétima série do ensino fundamental

() concluiu o ensino fundamental

() ensino médio incompleto

() ensino médio completo

() curso superior incompleto

() curso superior completo

() não sabe

Qual a escolaridade de sua mãe?

() nunca freqüentou a escola?

() primário incompleto (até a terceira série do fundamental)

() primário completo (concluiu a Quarta série do fundamental)

() fez até a sétima série do ensino fundamental

() concluiu o ensino fundamental

() ensino médio incompleto

() ensino médio completo

() curso superior incompleto

() curso superior completo

IV -Dados Sócio Econômicos

Qual sua posição no domicílio?

()chefe ou responsável pelo domicílio

()cônjuge

()filho

()parente

()morador de pensão

()agregado

()outra (especifique)_____

Qual a renda da sua família? R\$_____

Quantas pessoas vivem dessa renda?_____

Você aceitaria participar dessa pesquisa, concedendo entrevista à pesquisadora?

()sim () não () não sabe ou não quer responder

Obrigada por preencher esse questionário!

7.2 Roteiro de Entrevista

❖ Memórias da Infância

Lembranças da vida em família: a casa em que nasceu, condições sócio econômicas dos pais;

Momentos marcantes: a relação com os pais, avós e irmãos, o cotidiano, a disciplina, o lazer ...

Lugar em que viveu: se houve mudanças de casa, de localidade. Quais as razões;

Religiosidade: os pais tinham alguma prática religiosa? Qual? Você participava?

A ida para a escola: idade de ingresso, tipo de escola;

A relação com a escola, amigos e professores;

As primeiras impressões sobre os estudos;

O apoio dos pais, dos irmãos; Havia cobranças da família com relação ao comportamento e ao aproveitamento?

Pertencia a algum grupo na escola? Sentia-se aceito ou não?

Exercia alguma atividade nessa época, além dos estudos?

Que profissão pensava exercer quando criança?

❖ Memórias Adolescentes

Principais conflitos e inquietações;

Construção da identidade;

Relações de gênero e raça: preconceitos/discriminação;

Relações com a família, a escola e a comunidade: havia diálogo em casa? Sentia-se à vontade para conversar sobre suas dúvidas e ansiedades? De onde eram seus amigos?

Como se encontravam?

Pertencia a alguma religião? Como era essa atividade?

As expectativas de vida, pessoais e profissionais;

Exercia alguma atividade, remunerada ou não?

Professores marcantes; Por que marcaram?

Principais influências para a escolha profissional;

❖ Memórias Recentes

A formação profissional; Lembranças marcantes;

Os anos de preparação; os estudos; Interrompeu seus estudos em algum momento? Mudou de curso alguma vez?

As certezas e incertezas da profissão; Considera sua escolha definitiva ou transitória?

A reação de amigos e familiares: apoio ou rejeição?

Primeiras experiências docentes; Como se sentiu em sala de aula? As expectativas e a reação dos alunos; Cotidiano escolar: relações de poder; Que tipo de professor se considera e por que? Como se relaciona com seus colegas de profissão, direção e demais profissionais da escola? Sentiu-se vítima de preconceito racial alguma vez? Em que momento? Como reagiu?

Relações de gênero e raça na escola; A hierarquia no cotidiano da escola. Como são as relações com os profissionais gestores (direção, equipe técnica, coordenação)?

Participação em movimentos sociais (ongs, movimento negro, sindicatos, etc);

Expectativas de futuro;