RELAÇÕES RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO ESTADO DO PARÁ

Wilma de Nazaré Baía Coelho-UFPA

wilmacoelho@yahoo.com.br

Resumo: O texto mostra um dos graves problemas da educação no Brasil: o não enfrentamento da discriminação e do preconceito. Mais do que denunciar sua existência, ele analisa uma de suas matrizes: a ausência da discussão sobre Raça, Cor e Preconceito na formação do docente no Pará. Por meio da análise da formação oferecida pelo Instituto de Educação do Estado do Pará, uma instituição secular, referência para a formação docente no Estado do Pará, demonstra que boa parte das ações das professoras decorreu de uma formação que não tratou de aspectos fundamentais, como as narrativas sobre a constituição da nacionalidade brasileira. Conclui-se que, a despeito de sensíveis avanços advindos dos movimentos sociais em relação à questão racial desde a década de 1960, a formação de professores se apresenta como um fator que continua contribuindo na reprodução de estereótipos e discriminações.

Palavras-chave: escola, reprodução, discriminação racial, formação de professoras.

A Escola como matriz da intolerância: um estudo sobre a formação de professores e a discriminação racial

No Brasil, a cor é uma instituição confusa. Ela existe e não existe. É confuso mesmo: o Brasil é tido como *mestiço*, seus ícones culturais são *mestiços*, todavia, somos um país onde a cor aparece pouco. A cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente – ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido. Este

texto problematiza como a cor esteve ausente da formação de professores oferecida pelo Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), a despeito da presença maciça de alunas registradas como pardas ou negras em seu quadro discente. Ele pretende demonstrar que as alunas tidas como *mestiç*as de negra[i] ou negras estiveram no IEEP só de corpo presente; sua condição racial nunca ultrapassou os portões do Instituto.

Sobre fontes e metodologia

Nos arquivos do Instituto encontrei o que foi a maior fonte de informações para a pesquisa realizada: a ficha individual do aluno ou aluna. Trata-se de um documento estruturado anualmente, contendo as informações seguintes: *nome*, *turma*, *turno*, *série*, *notas* e *média final de aprovação*. Reuni uma série completa, representando uma amostragem de aproximadamente 10% do total de alunas formadas ao longo dos 20 anos analisados, perfazendo 1.239 fichas. Para analisá-las apropriadamente, consultei as certidões de nascimento existentes no Instituto, relativas a cada uma das alunas cujas fichas haviam sido selecionadas. A ficha e a certidão permitiram-me considerar: percentual de alunas por cor/raça, índices de freqüência de cor/raça por turno, índices de aprovação por cor/raça.

A prodigalidade de fichas de alunas e certidões de nascimento não se repetiu em outros suportes de dados. As mudanças, os sinistros e a falta de condições de guarda e manutenção de documentos fizeram com que pouquíssimos planos de disciplinas subsistissem, mesmo em se tratando de período tão recente. Reuni 69 planos. Com relação a eles, vale dizer que muitos se encontravam incompletos: uns sem o registro da bibliografia, outros sem a indicação de estratégias, e ainda alguns sem os indicadores de avaliação. Todos, no entanto, traziam o registro do conteúdo, o que se constituiu no dado privilegiado pela pesquisa. A partir dele, foi possível considerar a incidência de temas relacionados à questão racial no processo de formação de docentes. Ainda com relação aos planos, ative-me aos

poucos que traziam as indicações bibliográficas, consideradas na investigação a base teórica subjacente às disciplinas e, por extensão, à formação oferecida pelo IEEP.

Fora do Instituto, trabalhei no sentido de reunir dados que viabilizassem uma análise circunstanciada do objeto da pesquisa. Assim, foram consultados dados estatísticos formulados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especialmente os relativos à distribuição da população por cor/raça. Por meio deles, pude verificar as condições da população negra no Brasil naquele período, tanto no que concerne aos indicadores econômicos quanto aos educacionais.

Entendi ser necessário, também, considerar o que pensava parte da sociedade paraense sobre a questão educacional. Sendo a noção de reprodução (Bourdieu, 1999, 2000; Bourdieu et al., 1982) uma das balizas teóricas, elegi a imprensa escrita paraense como o meio a partir do qual perscrutaria uma parte da sociedade. Assim, reuni 250 artigos publicados na imprensa paraense naquele período e, por meio deles, foi possível verificar a representação que aquela parte da sociedade construiu acerca da educação. Além disso, essas matérias afiguravam-se importantes, uma vez que os professores do Instituto recorreram freqüentemente aos jornais como recurso didático.

Considerei, por fim, ouvir professoras e alunas daquele Instituto. Assim, foram recolhidos os depoimentos de dez representantes do corpo docente e dez representantes do corpo discente. Esses depoimentos prestaram-se como dados subjetivos, os quais serviram de contraponto às indicações dos dados estatísticos. Com relação às professoras, selecionei docentes que tivessem atuado no Instituto no período estabelecido como recorte para pesquisa. O mesmo foi feito com relação às alunas, sendo que, neste caso, privilegiei aquelas que atuassem como professoras e se autodeclarassem negras ou pardas. A impossibilidade de encontrar a décima ex-aluna que atuasse no magistério obrigou-nos a coletar o depoimento de uma ex-aluna desempregada.

Como técnica de análise dos documentos escritos e orais, a fim de

satisfazer os objetivos propostos, inspirei-me nas formulações de Bardin (2000) relativas à análise de conteúdo, a qual se desdobra, neste trabalho, em dois tipos de análise: uma, própria para documentos escritos; outra, própria para documentos orais.

A escolha do período justifica-se pela possibilidade de melhor delimitar o objeto deste estudo, uma que vez que nesse período se ofereciam cursos de formação para o exercício do magistério, em nível secundário, conforme previa a Lei nº 5.692/1971. Além disso, diante da escassez de quadros funcionais, o Estado do Pará facultou o exercício do magistério, no segundo ciclo do antigo 1º Grau (5ª à 8ª série), a professores de nível médio. Assim, parcela significativa dos docentes do antigo 1º Grau no Estado recebeu sua formação no IEEP e exerceu a profissão em todas as séries que compunham aquele segundo ciclo.

Uma consideração sobre a produção acadêmica relativa à formação de professores é necessária, a fim de situar a reflexão que apresento. Na atualidade, os estudos sobre a formação de professores ocupam-se com a análise de alternativas para a superação de eventuais lacunas da formação de professores. Assim, dividi-los-ei em dois grupos, destacando alguns de seus representantes: o primeiro parte do princípio de que o professor apresenta um problema, sobretudo na formação – e, portanto, sobre ele deve incidir a intervenção formativa, sem eximir a prática reflexiva (Veiga, 1992; Pimentel, 1993; André, 1999; Werneck, 1999; Demo, 2000; Rios, 1999; Severino,2003: 71-89); o segundo atribuí especialmente ao Estado, incumbido da estrutura educacional, a responsabilidade por eventuais equívocos, cabendo-lhe a condição de agente de um processo de transformação das estruturas de ensino – sem deixar de considerar a possibilidade de o professor ser um agente de transformação, por sua vez, de sua prática profissional e, por conseguinte, da sociedade (Manacorda, 1991; Giroux, 1999; Gadotti, 2000; Freitas, 2002; Ramos, 2002; Ferretti, 2003, 2004).

No que tange aos estudos que relacionam a temática racial e a educação, não entendo, ainda, uma distinção que habilite a conformação de

grupos, embora entre os autores existam balizas teóricas distintas. As diversas perspectivas de educação multicultural e étnico-racial propostas por autores em diferentes contextos socioculturais enfatizam a permanência e a renovação das práticas discriminatórias, bem como sugerem enfaticamente a superação destas práticas no e do processo educacional.

Neste sentido, posso citar três estudos representativos dessa produção. Gomes (1995) ocupa-se com a trajetória da professora negra, classificando-a como um percurso de superação dos obstáculos impostos pelas práticas discriminatórias. Em um trabalho mais recente (2006), apropria-se das representações e concepções construídas por homens e mulheres negros em relação à experiência com o corpo negro em salões étnicos em Belo Horizonte, no tocante à experiência escolar que emerge como um momento importante, no qual se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Gonçalves (et al., 1996) denuncia a ausência da discussão étnico-racial na escola, considerando a inclusão desta discussão como um meio para a construção de uma identidade da criança negra. Cavalleiro (2000) trata da configuração do preconceito étnico-racial no interior da escola, percebendo que, na criança, esse processo resulta na constituição de uma visão negativa de si mesma, especialmente quando os professores são os próprios agentes da discriminação.

Essa produção bibliográfica relaciona-se a este texto de duas maneiras: inicialmente, ele pretende problematizar o lugar da questão racial na formação de professores desenvolvida no IEEP, no sentido dado por Gimeno Sacristán (1998), para quem a formação do professor não se encerra na leitura e discussão da bibliografia especializada, mas se espraia para a experiência acadêmica, dentro e fora das salas de aula e no trato com professores e companheiros de estudo; em seguida, e da mesma forma, ele objetiva debater o impacto que as práticas discriminatórias alcançam no quotidiano escolar.

Assumo, portanto, neste texto, que a questão racial e os seus desdobramentos não são vistos como um problema em si – recuso o tratamento da questão como um problema do preconceito e, portanto,

como um problema somente moral. O aporte teórico que adoto e a pesquisa empírica que realizei levaram-me à consideração da questão racial como uma questão da formação de professores.

Sobre a ausência

Um dos primeiros problemas para quem lida com a questão racial no Brasil é ultrapassar a problemática da cor. A profusão de denominações de cor é testemunho, segundo Skidmore (1999), da penetração da ideologia assimilacionista. É sabido que no Brasil existem mais de cem denominações de cor (Schwarcz, 2001). Ao contrário do padrão norte-americano, do *one drop rule*, segundo o qual uma gota de sangue negro torna o indivíduo negro (Piza, 2000; Telles, 2002), no Brasil ocorre o contrário, pois a cor é definida pela quantidade de sangue branco; quanto maior a quantidade e em acordo com a forma como essa quantidade se manifesta, mais próximo do branco e mais distante do negro se encontra o indivíduo. Só muito recentemente, com a intervenção política do Movimento Negro, a categoria *negro* foi consolidada como índice de cor e, conseqüentemente, de reconhecimento. Segundo Muniz Sodré (1999), parte dos ativistas negros tornaram o termo politicamente correto. De acordo com Sansone (2003. p. 40), eles têm tentado a admissão do termo negro ou, afrodescendente, "em lugar das categorias preto e pardo", mas, o IBGE, nas últimas décadas, limita a variante da cor a ser escolhida pelos entrevistados: hoje, são cinco as cores dos censos: *amarela*, *branca*, *preta*, *parda* e *indígena*. Acompanho essa posição do IBGE na identificação do corpo discente do IEEP. Assim, na categoria *preta* agreguei as alunas identificadas como *escuras*, *pretas* e *mulatas*, e na categoria *parda* agregamos as alunas identificadas como *mestiças*, *morenas* e *pardas*. Nos 20 anos de que trata a referência temporal da pesquisa que originou este texto, o Instituto formou 12.143 alunos. Deste universo, como já anunciado, investiguei 1.239 fichas de alunas e os registros de nascimento que as acompanhavam, constituindo um percentual de aproximadamente 10% do corpo discente, formado no

período. Importa dizer que, no período em questão, as indicações de cor eram feitas por familiares, no momento da realização do registro de nascimento, ou pelo escrivão, tendo por base as características do registrante.

Tabela 1

Distribuição da amostra estudada do corpo discente por cor e sexo, no período de 1970–89

Sexo	**Cor**								**Total**	
	Amarela		**Branca**		**Preta**		**Parda**			
	abs.	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**
Feminino	6	0,48	302	24,37	113	9,12	778	62,80	1.199	96,77
Masculino	0	0	16	1,30	3	0,24	21	1,69	40	3,23
Total	6	0,48	318	25,67	116	9,36	799	64,49	1.239	100

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento

O corpo discente, como se vê na Tabela 1, era majoritariamente feminino e *mestiço*. Em média, cada turma possuía mais de 96% de mulheres e mais de 70% de alunas *pretas* e *pardas*. A *cor* estava lá, representada por um grupo maciçamente feminino, sentado nos bancos escolares, ouvindo as professoras, lendo os livros e preparando-se para atuar no magistério.

Pierson (1971) afirmava, inclusive, que a cor, no Brasil, era vista como uma "evidência natural". Podemos considerar, então, que Pierson

entendia a proliferação de denominações de cor como uma *inocente* tentativa de captar o gradiente em que se tornara o panorama humano brasileiro. As pesquisas posteriores, dentre as quais destaco os trabalhos de Skidmore (1992) e Guimarães (2000), demonstram, todavia, que a proliferação de denominações corresponde não ao reconhecimento da variedade de tipos físicos, mas à tentativa de integração ao ideal de branqueamento construído desde o final do século XIX (Skidmore, 1974, 1992; Domingues, 2002; Piza 2002). Nesse sentido, Hasenbalg (2005) e Munanga (1996) alertam que a posição social não isenta o indivíduo do preconceito – só torna o preconceito mais sutil.

A questão a que estes quatro autores se referem pode ser entrevista em uma série de lugares comuns, vividos ou testemunhados por grande parte da população: "é negro, mas é bonito"; "é negro, mas é trabalhador"; "é negro, mas é honesto". O reconhecimento da cor, quando ocorre, amiúde vem acompanhado da ressalva de algo que a ameniza, como se a cor trouxesse consigo algum mal que necessitasse ser purgado. Ela é sempre colocada de fora, nunca está lá.

Mesmo o fato de o Brasil constituir o país de maior população negra, fora do continente africano, não proporciona visibilidade – positiva – à cultura afro-brasileira, e, por conseguinte, ao negro. Muito freqüentemente, ele aparece como um problema social: sua condição, o lugar que ocupa na escala social seria resultado de problemas estruturais do País, e não do preconceito, ou somente de seu passado escravista – como defendiam as teses dos autores da escola paulista desde a década de 1950.

Um outro fato que contribui para essa argumentação é o de que nunca houve um censo educacional que efetivamente considerasse a questão da cor. Ela está de fora da discussão sobre os rumos da educação, ainda que a questão da *miscigenação* se constitua em um dos componentes da identidade brasileira. Na verdade, a falta de dados sobre a questão impede, inclusive, que se perceba a inserção do negro no sistema educacional. O que minha pesquisa demonstrou, com relação ao IEEP, é que em todo o período estudado os contingentes *preto* e *pardo* foram

preponderantes (Tabela 2).

Tabela 2

2 - Distribuição da amostra estudada do corpo discente por cor, no período de 1970–89

Ano	**Cor**									
	Amarela		**Branca**		**Preta**		**Parda**		**Total**	
	abs.	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**
1970	2	2,25	17	19,10	14	15,73	56	62,92	89	100
1971	0	0	4	14,81	3	11,11	20	74,07	27	100
1972	0	0	13	44,83	2	6,90	14	48,28	29	100
1973	0	0	8	27,59	5	17,24	16	55,17	29	100
1974	0	0	7	43,75	3	18,75	6	37,50	16	100
1975	0	0	4	6,56	4	6,56	53	86,89	61	100
1976	0	0	25	28,41	8	9,09	55	62,50	88	100
1977	1	1,56	21	32,81	9	14,06	33	51,56	64	100
1978	1	1,64	24	39,34	7	11,48	29	47,54	61	100
1979	0	0	17	41,46	10	24,39	14	34,15	41	100

1980	0	0	13	23,21	2	3,57	41	73,21	56	100
1981	0	0	7	11,67	0	0	53	88,33	60	100
1982	0	0	8	14,81	1	1,85	45	83,33	54	100
1983	0	0	27	35,06	7	9,09	43	55,84	77	100
1984	0	0	21	23,60	4	4,49	64	71,91	89	100
1985	0	0	21	32,31	5	7,69	39	60	65	100
1986	0	0	14	20,29	8	11,59	47	68,12	69	100
1987	0	0	29	30,21	10	10,42	57	59,38	96	100
1988	2	1,75	23	20,18	12	10,53	77	67,54	114	100
1989	0	0	15	27,78	2	3,70	37	68,52	54	100
Total	6	0,48	318	25,67	116	9,36	799	64,49	1239	100

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento.

Essa presença maciça, todavia, não pode ser tomada de forma absoluta. *Pretos* e *pardos* ocupavam um lugar secundário dentro do Instituto – reflexo, aliás, da posição dispensada a esses contingentes nas diversas instâncias sociais. As práticas de segregação, manifestas em expressões da língua, tais como aquelas que acrescentam uma ressalva

sempre que se atribui a alguém a condição de *negro*, ou evidentes na ausência de uma representação do Brasil que incorpore o *negro* ou os *mestiços* na dramaturgia nacional (Araújo, 2000), se estendem para a vida econômica. Aos *negros* cabem os menores salários e, conseqüentemente, as piores condições de vida. Isto pode ser percebido na Tabela 3, construída com base nos dados do Censo de 2000, o qual vislumbra – como poucos instrumentos – o alcance da *democracia racial* brasileira e os lugares dispensados aos *pretos* e *pardos*.

Tabela 3

Proporção das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na Semana de Referência, com rendimento nominal de todos os trabalhos até 1 salário mínimo e com mais de 20 salários, por cor ou raça, segundo as grandes regiões - 2000

Grandes Regiões	**Proporção das pessoas de 10 ou mais anos de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento nominal mensal de todos os trabalhos, por cor ou raça**					
	Total	**Branca**	**Preta**	**Amarela**	**Parda**	**Indígena**
Até 1 salário mínimo						
Brasil	25,28	18,15	34,50	8,27	35,09	32,91
Norte	32,79	25,61	37,99	22,81	35,56	43,23
Nordeste	47,98	39,15	56,08	40,42	51,95	45,77
Sudeste	15,95	12,62	23,68	4,45	21,66	19,67
Sul	18,85	17,17	27,58	8,83	28,53	30,25
Centro-Oeste	22,27	18,61	28,01	11,52	25,70	32,71
Mais de 20 salários mínimos						

Brasil	2,69	4,03	0,55	13,43	0,81	1,06
Norte	1,72	3,23	0,79	9,77	1,06	0,58
Nordeste	1,35	2,71	0,36	4,30	0,69	1,02
Sudeste	3,42	4,81	0,57	15,03	0,75	1,51
Sul	2,58	2,91	0,48	10,48	0,54	0,80
Centro Oeste	3,30	5,11	1,19	12,37	1,41	0,92

Fonte: IBGE – Censo demográfico (2000).

Como se pode notar, enquanto que as regiões Norte e Nordeste concentram os maiores índices de trabalhadores com remuneração inferior ou igual a um salário mínimo, os contingentes *preto* e *pardo* são os que possuem o maior número de indivíduos nessa condição, quando comparadas com as demais, exceção feita às populações *indígenas*, que na região Norte superam todos os outros grupos raciais. O inverso verifica-se, no entanto, quando se analisam os índices relativos às populações com remuneração superior a vinte salários mínimos: as regiões Norte e Nordeste são as que menos concentram indivíduos nessa categoria e, infelizmente, sem qualquer surpresa, *negros* e *pardos* estão entre os que menos alcançam essa remuneração.

A diferença percebida entre *mestiças* e *brancas* e entre *negras* e *brancas*, no plano nacional, refletia-se no IEEP. A Tabela 4 indica como as alunas se distribuíam pelos turnos.

- Distribuição da amostra estudada de acordo com a cor e o turno no período de 1970-89

Turno	**Cor**									
	Amarela		**Branca**		**Preta**		**Parda**		**Total**	
	abs.	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**	**Abs.**	**%**
Manhã	3	0,29	118	11,39	21	2,03	219	21,14	361	34,85
Tarde	1	0,10	78	7,53	30	2,90	186	17,95	295	28,48
Noite	0	0	78	7,53	38	3,67	264	25,48	380	36,68
Total	4	0,39	274	26,45	89	8,60	669	64,57	1.036	100

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento.

Tabela 4

Em primeiro lugar, importa esclarecer que não foram encontrados dados sobre o turno freqüentado por todas as alunas da amostra. Em alguns casos, a deterioração causada pelo tempo dificultou essa constatação, de forma que deixaram de constar informações sobre 203 alunas da amostra. No entanto, essa deficiência da fonte não impede que se confirme o argumento de que as alunas *brancas* eram, percentualmente, as que menos ocupavam os turnos vespertino e noturno, para os quais recorriam as alunas já inseridas no mercado de trabalho (Tabela 5).

Tabela 5

Distribuição da amostra estudada de acordo com a cor e o turno, no período de 1970-1989

Turno	**Cor**			
	Amarela	**Branca**	**Preta**	**Parda**
Manhã	75%	43,06%	23,60%	32,74%
Tarde	25%	28,47%	33,71%	27,80%
Noite	0	28,47%	42,69%	39,46%
Total	100	100	100	100

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento.

Amarelas e *brancas*, como se pode ver na Tabela 5, ocupavam, preferencialmente, o turno da manhã, enquanto que as *negras* eram o maior contingente no turno da noite. A diferença não se deve ao acaso, mas à necessidade de conjugar trabalho e estudo. É claro que isto não ocorria somente com as *negras*, nem pretendemos afirmá-lo, mas era um problema que incidia com maior freqüência neste grupo, uma vez que a diferença racial foi sempre acompanhada de discriminação no mercado de trabalho (Amaral, 2004) e no acesso à educação.

Essa diferença pode ser ainda melhor percebida se considerarmos a idade de formação, especialmente nesta região. A amostra estudada evidencia uma enorme desigualdade entre os diferentes grupos no que diz respeito a essa faixa etária (Tabela 6). Na educação, após a transição da Lei n. 4.024/61 para a Lei n. 5.692/71, houve uma redução no tempo de estudo: de 13 anos na primeira lei (sendo mais duas séries facultadas, de acordo com o sistema de cada região), para 11 anos na segunda Lei (Souza, 1993, p.33-49).

Algumas das alunas que fizeram parte da nossa amostra viveram a transição de um modelo para o outro. Assim, muitas dos que se formaram até o ano de 1977 iniciaram sua vida escolar aos 7 anos, em média, e terminaram-na aos 20 anos, também em média, porque a começaram ainda

sob a égide da legislação anterior. Ao passo que as alunas que iniciaram sua vida estudantil a partir de 1967 cumpriram 11 anos de estudo e terminaram-na por volta dos 18 anos de idade.

Diante dessa constatação, analisamos três faixas etárias (Tabela 7). A primeira compreende as alunas que se formaram antes do tempo previsto (em média, bem entendido), com a idade de 16 anos ou 17 anos. A segunda compreende as alunas que se formaram no tempo previsto, considerando-se a coexistência das duas leis: são as alunas entre 18 anos e 20 anos. A terceira abarca as alunas que se formaram após o tempo previsto. Com relação a estas últimas, decidimos subdividir a faixa etária, de forma a torná-la ainda mais esclarecedora.

Tabela 6

- Distribuição da amostra estudada de acordo com a cor e faixa etária em relação ao total da amostra, no período de 1970-1989

Faixa etária	**Cor**							
	Amarela		**Branca**		**Preta**		**Parda**	
	abs.	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**
16-17	0	0	16	1,29	2	0,16	12	0,97
18-20	5	0,40	231	18,64	28	2,26	415	33,49
21-25	1	0,08	54	4,37	64	5,16	268	21,63
26-30	0	0	12	0,96	16	1,29	65	5,24
31-35	0	0	5	0,40	3	0,24	27	2,17
36-40	0	0	0	0	2	0,16	9	0,72
41-45	0	0	0	0	0	0	2	0,16
46-50	0	0	0	0	0	0	1	0,08
Total	6	0,48	318	25,67	115	9,27	799	64,49

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento.

Tabela 7

- Distribuição da amostra estudada de acordo com a cor e faixa etária, no período de 1970-89

Faixa etária	**Cor**							
	Amarela		**Branca**		**Preta**		**Parda**	
	abs.	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**
16-17	0	0	16	5,03	2	1,74	12	1,51
18-20	5	83,33	231	72,64	28	24,35	415	51,94
21-25	1	16,67	54	16,98	64	55,66	268	33,55
26-30	0	0	12	3,77	16	13,92	65	8,14
31-35	0	0	5	1,58	3	2,61	27	3,40
36-40	0	0	0	0	2	1,74	9	1,14
41-45	0	0	0	0	0	0	2	0,25
46-50	0	0	0	0	0	0	1	0,13
Total	6	100	318	25,67	115	100	799	100

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento.

A Tabela 6 demonstra a distribuição das alunas formadas, por cor e faixa etária, destacando o percentual em relação ao total da amostra. Verifica-se que o grupo de alunas *brancas* foi o que mais formou professoras antes do tempo previsto. À exceção do grupo de alunas *amarelas*, aquele grupo de alunas *brancas* teve os menores percentuais nas faixas que indicam atraso – salvo a faixa de 31 a 35 anos – e não possuía nenhuma professora formada com idade acima de 36 anos.

As alunas *pardas*, que constituíam a maior parte do corpo discente,

apresentam os maiores percentuais em todas as faixas, sendo que em algumas elas aparecem sozinhas. Os percentuais, aliás, demonstram a distância havida entre as alunas *brancas* e as alunas *negras*. Na faixa das alunas que se formaram com atraso, entre 21 e 25 anos, o percentual de *brancas* é de pouco mais de 4%, enquanto que o percentual de *pardas* é de mais de 20%. Apenas 12 *brancas*, representando menos de 1% do total de alunas, formaram-se com mais de 26 anos, enquanto que o percentual de *pardas* na mesma condição ultrapassa os 25%.

As diferenças tornam-se maiores quando chegamos às outras faixas. Assim, cinco alunas *brancas* formaram-se com mais de 30 anos, e nenhuma o fizera com mais de 36. Também 39 alunas *pardas* formaram-se com idade igual ou superior a 31 anos, sendo que nove possuíam mais de 36 anos, duas possuíam mais de 41 anos e uma aluna formou-se com mais de 46 anos. A cor, como se vê, cumpria papel decisivo na vida escolar. Os percentuais relativos às alunas *negras* deixam isso claro.

Em relação ao número absoluto da amostra, as alunas *negras* encontram-se em melhor condição que as *amarelas*. Uma consideração atenta e os dados da Tabela 7 revelarão o engano. Primeiramente, porém, é necessário comparar as alunas *negras*, *brancas* e *pardas*. Em relação às *brancas*, os índices se invertem à medida que mudamos de faixa etária: nas duas primeiras – que indicam aprovação antes ou no tempo previsto –, as alunas *brancas* apresentam índices superiores; nas demais – as quais apontam as alunas formadas com atraso –, as alunas *negras* são "campeãs". Em relação às *pardas*, ocorre que as alunas *negras* se encontram em melhor posição, pois seus índices são, uniformemente, inferiores aos das alunas *pardas*. O mesmo ocorre em relação às alunas *amarelas*: a situação das alunas *negras* parece ser de vantagem.

A análise da Tabela 7, todavia, mostra o contrário, pois ela considera os percentuais dentro de cada grupo de cor. Assim, descobre-se que mais de 80% das alunas *amarelas* terminaram o seu curso dentro da faixa etária prevista. O mesmo ocorreu com mais de 70% das alunas *brancas* e com mais de 50% das alunas *pardas* – mas só pouco menos de 25% das alunas

negras conseguiram o mesmo. Assim, enquanto mais de 70% das alunas *negras* concluíram o curso de formação de professores com atraso, 16% das alunas *amarelas*, 22% das alunas *brancas* e 46% das alunas *pardas* viveram a mesma situação.

Havia, portanto, uma enorme diferença nas condições de ensino entre alunas *brancas* e *pretas* e *pardas*, que se tornava ainda mais acentuada quando se leva em consideração a diferença entre alunas *brancas* e *negras*. Estas últimas concentravam-se nos cursos noturnos e formavam-se com atraso. Os turnos vespertino e noturno eram ocupados, em grande parte, por alunas que trabalhavam no comércio ou em "casas de família", no dizer de uma das informantes. Outra diferença entre os turnos é indicada pelos informantes: as alunas dos cursos noturnos optavam pelo IEEP por ser a instituição mais próxima do local de trabalho. Nota-se, então, outra diferença, além das que os números indicam: as alunas do turno da manhã, formado por "moças de família", geralmente alunas *brancas*, estudavam no IEEP em virtude de uma vontade, uma *vocação*; as alunas dos demais turnos, o noturno especialmente, em que predominavam as alunas *pardas* e *negras*, estudavam por falta de oportunidade. O que denota uma forma estereotipada de demarcar, o lugar do *negro* na sociedade brasileira: a naturalização da pobreza.

As diferenças socioeconômicas, existentes na sociedade brasileira, viam-se reproduzidas na escola. Alunas *negras* e *pardas* viviam dificuldades em grau muito maior que as alunas *brancas,* e as condições estruturais do Instituto acentuavam-nas, ao invés de diminuí-las. O uso de apostilas é elucidativo: a escola impunha a necessidade de a aluna custear uma parte fundamental do ensino, como o acesso à bibliografia.

Essas diferenças podiam ser percebidas no rendimento escolar, como se vê na Tabela 8.

Tabela 8

8 Distribuição da amostra estudada de acordo com a cor e o rendimento

escolar, no período de 1970–89

Rendimento Escolar	**Cor**								**Total**	
	Amarela		**Branca**		**Preta**		**Parda**			
	abs.	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**	**abs.**	**%**
Aprovação	6	100	299	98,03	104	92,86	741	98,15	1.150	97,62
Reprovação	0	0	5	1,64	8	7,140	13	1,72	26	2,21
Abandono	0	0	1	0,33	0	0	1	0,13	2	0,17
Total	6	100	305	100	112	100	755	100	1178	100

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento.

Ora, apesar do baixíssimo índice de reprovação, em todas as faixas de cor, *negras* e *pardas* representam 81% do total de reprovadas, de forma que as dificuldades inerentes à cor se fizeram sentir no desempenho final das alunas.

A desqualificação velada entre essas alunas na hierarquia social reproduzia-se na escola, de forma que a mensagem subliminar, corrente no Instituto, era de que *negras* e *pardas* ocupavam um lugar que não era seu e, portanto, não mereciam ser percebidas. Nada é mais significativo, nesse sentido, do que a escolha de rainhas de jogos, porta-bandeiras e *misses* caipiras.

Para levar as bandeiras, são sempre os mais bonitos. A gente faz uma seletiva – não vamos colocar dragão lá na frente. Dragão são garotas desdentadas, sorriso careca, entendeu? É uma pessoa que não tem postura. Já aconteceu, eu acho, de garotas negras levarem bandeiras da escola ou do [Estado] do Pará, mas do Brasil é raro! As garotas negras nem chegam perto! Elas preferem recuar. Não me lembro de nenhuma garota negra que tenha levado a bandeira nacional. Rainha dos jogos não houve nenhuma

negra. (Magrita, depoimento em 8 jul. 2004)

Conforme indicou Huntley (2000, p. 16), definições de beleza como "boa aparência", ou da falta dela, como "dragão", são apenas outras formas de identificar o branco, ou de constituir o conceito de branco no Brasil. A cor da pele, índice de destaque, continuava sendo índice de distinção na escola – quanto "mais negra", menos importância. Assim, conforme a lembrança da professora Magrita, as alunas *negras* só portavam as bandeiras do Estado e do Instituto, ambas hierarquicamente submetidas à bandeira nacional, a qual era carregada sempre por uma aluna *branca* – ou tida como tal. Outras professoras, no entanto, não se recordam de nenhuma aluna *negra* que tenha sido porta-bandeira ou *miss*.

Para Gomes (2003: 80) "cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza". Assim, para a mesma autora (2004b: 97) inserir o tratamento da questão racial como tarefa pedagógica pelo conjunto dos professores/as significa "assumir que estamos em um país racista e que precisamos nos posicionar contra essa realidade". Deste modo, deve-se analisar a questão racial para além das constatações, mas a partir do que é visível e oculto nos processos de formação, como no caso aqui analisado. É isto o que também apontam os estudos de Moreira (1994), Silva (1995), Gonçalves (et al., 1996) e Gomes (et al., 2002). Ainda que tenha havido um significativo avanço na produção de trabalhos e pesquisas nesta temática (Gomes, 2004a; Miranda, 2004), para essas duas últimas autoras a maior ocorrência desses trabalhos encontra-se em forma de artigo. Faltam estudos circunstanciados acerca dessa temática e, por conseguinte, seu debate no interior das faculdades de formação de professores e nas escolas de Educação Básica.

Em consonância com as constatações das duas últimas autoras citadas, destaco as contribuições específicas da minha pesquisa (Coelho, 2006). Aqui, ressalto a ampliação da discussão para a reflexão de como a escola, por meio dos cursos de formação de professores, contribui para a reprodução da discriminação e do preconceito nas formas como eles se manifestam na sociedade, a despeito de seu discurso de transformação e

formação para a cidadania, iniciado fortemente a partir de 1985. Pude constatar uma conseqüência da falta de reflexão sobre a questão racial: a segregação sofrida pelas alunas *negras* do IEEP, e como essas práticas de silenciamento tácito e de discriminação são reproduzidas no exercício da docência de parte significativa das professoras ouvidas na pesquisa, aquelas na condição de ex-alunas e, hoje, professoras. Isso se deve ao fato de que o IEEP, como instituição de formação de docentes, não preparou suas alunas para lidar como uma questão crucial como é a questão racial.

O IEEP, como a quase totalidade das instituições de formação de professores tem feito, furtou-se a desenvolver nas suas alunas um novo *habitus*. Ele não desenvolveu nelas uma prática profissional que viabilizasse o enfrentamento da questão racial, e a sua abordagem como um problema do sistema de ensino. Ao agir dessa forma, permitiu que as concepções incorporadas dos diversos agentes sociais se manifestassem recorrentemente, por meio de ações de discriminação e práticas de preconceito. O IEEP, portanto, acabou por permitir que o preconceito fosse incorporado à sua prática.

Evidentemente, isso não ocorreu como política; decorreu, justamente, da sua falta. A falta de enfrentamento da questão, a consideração de que ela se ajustará, de que meia dúzia de frases *politicamente corretas* resolverão o problema, é o que faculta a sua reprodução. Só a intervenção conscienciosa, resultado da constituição de uma massa crítica relacionada à questão e incorporada à formação poderá apontar uma luz no fim do túnel. Assim, poderá ter-se uma alteração no processo de formação e, concomitantemente, nas práticas pedagógicas daqueles que se ocupam com a formação de crianças e adolescentes, uma vez que a falta de reflexão contribui para o recrudescimento das formas de discriminação.

Conclusões

O ideal de branqueamento, construído no século XIX, mostrava-se

vivo no IEEP. Apesar de a maior parte de seu contingente de alunas ser *parda*, portanto, tido como *mestiça*, o Instituto pretendia ser representado por alunas vistas e tidas como *brancas*. Ocorria então o que Bourdieu (1990) denominou de processo de naturalização, e a imposição dos valores da cultura dominante na prática social. Os ideais de uma sociedade branca se viam reproduzidos nos momentos de confraternização do Instituto, posto que somente alunas *brancas* eram escolhidas para representar o corpo discente. Os *negros* representavam o antipadrão desejado, ficando ausentes de toda e qualquer representação do Instituto ou de suas alunas, exceção feita às maratonas intelectuais, quando, em duas oportunidades, o Instituto fora representado por uma aluna *negra*.

Todo esse contexto de discriminação, evidentemente, compôs a formação oferecida pelo Instituto. Desde a distribuição das alunas por turno, tudo contribuía para a formação diferenciada. As alunas matriculadas no turno da manhã se beneficiavam do fato de serem aquelas as primeiras aulas das professoras, ministradas em turmas menores, nas quais o tempo e a atenção das professoras podiam ser melhor aplicados. O contrário ocorria nas turmas dos turnos da tarde e da noite, quando ocorria a maior concentração de alunas *negras* (chegavam a comportar 65 alunas).

O acesso ao material didático também era rarefeito entre as alunas *negras*. E as alunas representantes do IEEP, as porta-bandeiras, as rainhas dos jogos e *misses* caipiras, nada tinha de *negra*. Dessa forma, dentro da escola, foram estabelecidas como que diversas hierarquias, nas quais as alunas *brancas* despontavam como símbolos do ideal, pois eram tidas como as mais bonitas, as mais bem situadas economicamente, as que possuíam família, as que expunham uma imagem *limpa* da Instituição.

As formas de discriminação, no entanto, enfatizam a presença das *negras*. Elas eram discriminadas porque estavam lá. Elas eram maioria entre as alunas. Os corredores e salas de aula, as ruas no entorno do Instituto, diariamente, viam-se repletas daquele *gradiente* que caracteriza a sociedade brasileira. Porém, da mesma forma que a sociedade, o Instituto não as enxergava – posto que a discriminação é uma negação da presença.

Quando se discrimina, o que se faz, no fim das contas, é negar à pessoa discriminada o direito de estar presente. É por isso que ela é discriminada: porque ousou querer se fazer presente.

Referências bibliográficas

AMARAL, Assunção José Pureza. *Da senzala à vitrine*: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém. Belém: Cejup, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. *A negação do Brasil*: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Senac, 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Capa Edições 70, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente:* um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza; Belém: UNAMA, 2006.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 24. n. 3, p. 563-599, 2002.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: uma crítica em três

níveis. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores*: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 319-334.

_____. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25. n. 87, p. 299-302, maio/ago. 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.

GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*: novas políticas em educação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: A. M., 1999.

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

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. Campinas, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e pesquisadoras da área. *In*: MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara. (Orgs.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a. p. 7-21.

_____. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as? *In*: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Orgs.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004b. p. 80-108.

_____. *Sem perder a raiz*: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças*: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONDIM, Leite. *A invenção da Amazônia*. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Apresentação. *In*: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn Walker (Orgs.). *Tirando a máscara*: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 17-30.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *A discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Tradução Patrick Beurglion. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HUNTLEY, Lynn Walker. Prefácio. *In*: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn Walker (Orgs.). *Tirando a máscara:* ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 11-16.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico*. Características gerais da população. Resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Prefácio de Dermeval Saviani. São Paulo: Cortez, 1991.

MIRANDA, Claudia. Bibliografia básica sobre relações raciais e educação. *In*: MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara. (Orgs.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004. p. 23-29.

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. *In*: _____ (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 19-94.

MUNIZ SODRÉ. *Claros e escuros*: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

PIERSON, Donald. *Brancos e pretos na Bahia*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

PILETTI, Claudino. *Didática especial*: língua portuguesa, matemática, estudos sociais, ciências. São Paulo: Ática, 1986.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu... *In*: HUNTLEY, Lynn Walker; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (Orgs.). *Tirando a máscara*: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-125.

_____. Cor nos censos brasileiros. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 91-120.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23. n. 80, p. 405-427, set. 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1999.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade*: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Tradução Vera Ribeiro. Salvador: Edufpa / Pallas, 2003.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação e formação ético-política dos professores. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores*: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SKIDMORE, Thomas E. Fact and myth: discovering a racial problem in Brazil. *Instituto de Estudos Avançados*, USP, Série História das Ideologias e Mentalidades, n. 2, p. 1-36, 1992.

_____. *Preto no branco*: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Taking stock*: studying Brazilian race relations today. Texto apresentado no Seminário Que País é Este: imaginação social e interpretações do Brasil. Rio de Janeiro: [s. n.], 1999.

TELLES, Edward. As fundações norte-americanas e o debate racial no Brasil. Tradução: Patrícia Farias. *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 24, n. 1, p. 141-165, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. São Paulo: Papirus, 1992.

WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

[i] O Movimento Negro tem empregado o termo negro para definir a parcela da população brasileira constituída de descendentes de africanos (pretos e pardos). Negro, então, constitui-se em uma designação que define um grupo com traços culturais identificáveis, herdados, e também denota uma minoria política (Munanga, 1986; 1990).