

# **SILÊNCIO E COR: RELAÇÕES RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO ESTADO DO PARÁ (1970-1989)**

COELHO, Wilma de Nazaré Baía – UFPA / UNAMA – wilmacoelho@yahoo.com.br

GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21

Agência Financiadora: CAPES

## **Introdução**

A cor no Brasil é como aquele sujeito que está presente, mas não é referido – ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Há um silêncio em torno de sua presença. 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 a ausência de discussão aberta sobre a cor e seus desdobramentos, na formação de professoras oferecida pelo Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP).

Este texto tem como temática o curso de formação de professores oferecido em uma instituição de ensino em Belém do Pará, e como objeto o *lugar* que a questão racial ocupava na formação das professoras oferecida no IEEP no período de 1970 a 1989. Seu objetivo é situar e indicar os modos pelos quais a questão étnico-racial se apresentava no sistema educacional do estado do Pará.

Pensar a questão racial no contexto educacional e, especialmente, no âmbito de um curso de formação de professores é importante por diversas razões. Destaco, porém, uma delas. Como a educação no Brasil sempre esteve, ao menos no plano discursivo, preocupada com a formação do cidadão e do brasileiro, a ausência de aportes pedagógicos que considerassem a diversidade étnica e racial indica que cidadania e que identidade eram pretendidas.

O espaço de referência da pesquisa requer atenção, a qual reitera a importância do tema e do objeto. O Estado Pará, no início dos anos de 1970, era uma unidade da federação com uma longa tradição de isolamento e estruturas sociais e econômicas em constituição. O mesmo ocorria com o sistema educacional: havia um número enorme de analfabetos, crianças e adolescentes fora da escola, e uma deficiência avassaladora de docentes. O IEEP foi, nesse contexto, uma instância fundamental para a busca de soluções que viabilizassem a reversão do quadro existente. Analisar a forma como a questão racial era percebida e vivida nessa instituição é partir de um ponto de vista

privilegiado, diante do lugar que ela ocupava no contexto do estado do Pará, é um dos objetivos neste artigo.

### **O IEEP e as incursões teórico-metodológicas:**

Para este texto, analisei três documentos: certidões de nascimento, fichas de alunas e depoimentos de alunas e professoras do IEEP. O primeiro documento foi o que propiciou o maior número de informações: nome, turma, turno, série, notas e média final de aprovação. Reuni uma série completa, a qual compreende uma amostragem de 10% do total de alunas formadas ao longo dos 20 anos analisados, perfazendo 1.239 fichas. Tais fichas e as certidões de nascimento permitiram-me considerar o percentual de alunas por cor/raça, os índices de frequência de cor/raça por turno e os índices de aprovação por cor/raça. Com relação ao segundo documento, foram recolhidos os depoimentos de dez representantes do corpo docente e dez representantes do corpo discente. Esses depoimentos prestaram-se como dados subjetivos, servindo de contraponto às indicações dos dados estatísticos.

Para a análise dos documentos, a fim de satisfazer os objetivos propostos, inspirei-me nas formulações de Laurence 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 construídos com base nos depoimentos orais das professoras e alunas. A escolha do período (1970-1989) justificase pela possibilidade de melhor delimitar o objeto deste estudo, uma que vez que nele eram oferecidos cursos de formação para o exercício do magistério, em nível secundário, conforme previsto na lei n. 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 daquele grau recebeu sua formação no IEEP.

A lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, a exemplo da lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino de 3º Grau. Conhecidas como parte de uma política de democratização do ensino, essas leis mantiveram, no entanto, o ensino público superior fora do alcance de grande contingente da população estudantil, enquanto a Educação Básica perdeu em conteúdo e qualidade. A idéia da democratização, quando associada à política educacional subjacente às leis em questão, não deve ser entendida como uma tentativa de redimensionamento do poder político e

de aumento da participação dos cidadãos. Editadas que foram pelo regime militar, no auge de sua sanha autoritária, elas pretenderam, por um lado, silenciar a elite intelectual presente nas universidades, e, por outro, aumentar o número de trabalhadores escolarizados.

Assim, a propalada política de *democratização* implicou o aumento do número de vagas nos ensinos de 1º e 2º graus. No Pará, uma das iniciativas tomadas com vistas à sua execução foi a expansão do curso de formação de professores, de forma que contemplasse os municípios do interior do estado. A Fundação Educacional do Pará (FEP), por meio do IEEP, instalou em dez municípios o curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º Grau – correspondentes ao antigo primário.

Ao longo da década de 1980, sucederam-se as tentativas de abandono das práticas vistas como tradicionais e pela reação às diretrizes que nortearam a prática pedagógica na década anterior. Resultado da evolução do pensamento sobre a educação no Brasil e no mundo, esse movimento esteve relacionado, muito mais diretamente, à ansiedade para dar fim a tudo que pudesse parecer resquício do pensamento autoritário que marcara o regime militar, sobretudo após 1985, quando ocorre o término do período ditatorial.

O traço mais evidente da postura adotada naqueles anos foi o redimensionamento do papel do professor. Antes referência absoluta na sala de aula, ele deveria dar lugar ao aluno, como preconizavam os preceitos da Escola Nova. Com base na adoção dessa “nova” postura, emergiram caracterizações que perduram até o presente. Elas pretendiam – e pretendem – distinguir os professores que resistiam às inovações (tidos como *tradicionais*) daqueles que as abraçavam (considerados *inovadores, modernos, críticos, atuantes* etc.).

Todavia, muitas das inovações pretendidas não foram implantadas como resultado de uma reflexão circunstanciada sobre a prática pedagógica. Muitos professores adotaram a forma, sem prestar a devida atenção ao conteúdo. Em muitos casos, isso foi decorrência do medo de ver-se taxado de *tradicional*, diante da crítica que acompanhava essa denominação nas obras de, por exemplo, Guiomar Namó de Mello (1982), Paolo Nosella (1983), Henry Giroux (1983), Dermeval Saviani (1983), Paulo Freire (1987) e José Carlos Libâneo (1993).

Nessa mesma década, no IEEP, a estrutura escolar alterou-se em dois aspectos, especialmente: a direção esteve nas mãos de mulheres com vasto conhecimento no

campo docente, grande parte dele adquirido no próprio instituto; o currículo de formação de professores sofreu mudanças importantes. Começando por este último, verifica-se uma inflexão no que tange à bibliografia. Liam-se, ainda, autores ditos *tradicionais e tecnicistas*, como Romanda Gonçalves Pentagna (1964), Claudino Piletti (1986) e Nelson Piletti (1988), que, tendo composto os planos de curso dos professores na década de 1970, permaneceram como referências básicas para alguns procedimentos, como a elaboração de planos de aula e de curso, e a cristalização de algumas posturas profissionais. As leituras fundamentais, porém, eram Moacir Gadotti (2000), Dermeval Saviani (1983), Paulo Freire (1987), Guiomar Namó de Mello (1982) e Jamil Cury (1982), trazidos para dentro do instituto pelos professores egressos do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). A concomitância dessas duas matrizes – a chamada *tradicional* e a *chamada* moderna – provocou tensões que nunca foram debatidas. De modo geral, cada professor abordava e defendia dentro da sala de aula a postura que via como a mais apropriada. O resultado foi que algumas alunas nunca resolveram as eventuais contradições – nem naquele momento, nem depois –, de forma que a ambigüidade reinante nas salas de aula do instituto se viu reproduzida nas salas de aula da Educação Básica.

Finda a consideração sobre o recorte, cabe esclarecer sobre a perspectiva adotada na análise. Os estudos sobre a formação de professores ocupam-se com a análise de alternativas para a superação de eventuais lacunas oriundas da formação. Assim, dividi-los-ei em dois grupos, destacando alguns de seus representantes: o primeiro parte do princípio de que o professor (e a formação que o origina) é o problema e, portanto, sobre ele deve incidir a intervenção (SEVERINO, 2003; ANDRÉ, 1999; e DEMO, 1999); 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 (FERRETTI, 2004; FREITAS, 2002; GIROUX, 1999; RAMOS, 2002; MANACORDA, 1991; GADOTTI, 2000).

No que tange aos estudos que relacionam a temática racial e a educação, não se dispõe, ainda, de 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 dessas práticas no e do processo educacional.

Nesse sentido, cito três estudos representativos dessa produção. Nilma Lino Gomes (1995) ocupa-se com a trajetória da professora negra, vista como um percurso de superação dos obstáculos impostos pelas práticas discriminatórias. Em um trabalho (2006), analisa a experiência escolar de negros e o papel que a escola tem na formação das identidades. Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva (1998) denunciam a ausência da discussão étnico-racial na escola, considerando a inclusão dessa discussão um meio para a construção de uma identidade da criança negra. Eliane 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 espraia-se 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, pretende debater o impacto que as práticas discriminatórias alcançam no cotidiano escolar.

Assumo, portanto, que a questão racial e 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 a considerar a questão racial uma questão da formação de professores.

Finalmente, uma última consideração sobre os dados pesquisados e o aporte adotado. 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 da penetração da ideologia assimilacionista (SKIDMORE, 1999). É sabido que no Brasil existem mais de cem denominações de cor. 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 de 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).

O IBGE, nas últimas décadas, limita a variante da cor a ser escolhida pelos entrevistados: *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*, as alunas identificadas como *mestiças, morenas e pardas*.

Nos 20 anos de que trata a referência temporal da pesquisa, o instituto formou 12.143 alunos. Desse universo, como já anunciado, investigamos 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.

### **O silêncio e a cor:**

O corpo discente do IEEP 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. 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.<sup>1</sup>

Segundo o Censo/2000, 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 – de forma ainda mais distante – entre *negras* e *brancas*, no plano nacional, refletia-se no IEEP. Vejamos a distribuição das alunas pelos turnos.

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 não encontrei 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.

*Amarelas* e *brancas* ocupavam, preferencialmente, o turno da manhã, enquanto 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 isso não ocorria somente com as *negras*, nem pretendo afirmá-lo, mas era um problema que incidia com maior freqüência nesse grupo, uma vez que a diferença racial foi sempre acompanhada de discriminação no mercado de trabalho (HASENBALG, 2005) e no acesso à educação.

Essa diferença pode ser ainda melhor percebida se considerarmos a idade de formação, especialmente nessa região. A amostra estudada evidencia enorme desigualdade entre os diferentes grupos no que diz respeito a essa faixa etária. Na educação, após a transição da lei n. 4.024/61 para a lei n. 5.692/71, houve redução no tempo de estudo: de 13 anos na primeira lei (sendo mais duas séries facultadas, de

---

<sup>1</sup> Pelo último censo, “o Brasil possuía uma população de 170 milhões de habitantes, dos quais noventa e um milhões se classificaram como *brancos* (53,7%), dez milhões se classificaram como *pretos* (6,2%), setecentos e sessenta e um mil como *amarelos* (0,4%), sessenta e cinco milhões como *pardos* (38,4%) e setecentos e trinta e quatro mil como *indígenas* (0,4%)” (IBGE, 2000, p. 35).

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 das 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, analiso três faixas etárias. 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 às últimas, decidi subdividir a faixa etária, de forma que a tornasse ainda mais esclarecedora.

A distribuição das alunas formadas, por cor e faixa etária, destacando o percentual em relação ao total da amostra, era desigual. O grupo de alunas *brancas* foi o que mais se formou antes do tempo previsto. À exceção do grupo de alunas *amarelas*, esse 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 aparecem sozinhas. Os percentuais, aliás, demonstram a distância 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 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 o percentual de *pardas* na mesma condição ultrapassa os 25%.

As diferenças tornam-se maiores quando se analisa as outras faixas. Cinco alunas *brancas* formaram-se com mais de 30 anos, e nenhuma com mais de 36. Também 39 alunas *pardas* se formaram 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 aos dados aqui anunciados revela o engano. Primeiramente, porém, é necessário comparar as alunas *negras*, *brancas* e *pardas*. Em relação às *brancas*, os índices invertem-se à medida que se muda de faixa etária: nas duas primeiras – que indicam aprovação antes ou no tempo previsto –, as alunas *brancas* apresentam índices superiores; nas demais – que apontam as alunas formadas com atraso –, as alunas *negras* são “campeãs”. Em relação às *pardas*, as alunas *negras* encontram-se em melhor posição, pois seus índices são, uniformemente, inferiores. O mesmo ocorre em relação às alunas *amarelas*: a situação das alunas *negras* parece ser de vantagem.

Desse modo, descobre-se que mais de 80% das alunas *amarelas* terminou 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, enorme diferença 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. Alunas e professoras do instituto recordam-se das diferenças havidas entre as alunas dos diferentes turnos. Uma de nossas informantes foi aluna do instituto, na década de 1970, e depois foi professora, ali, entre 1984 e 1985. Afirmou que os maiores problemas de suas colegas que trabalhavam e estudavam diziam respeito ao não acompanhamento das atividades docentes, especialmente no que tocava ao material escolar.

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. Duas depoentes ao relatarem suas experiências o fizeram expondo que os turnos da noite concentravam alunas pobres. Os turnos da manhã e tarde eram povoados pelas alunas de classe média alta e média, respectivamente.

Nota-se, então, outra diferença, além das que os números indicam: as alunas do turno da manhã, formado por “moças de família”, segundo o depoimento de uma

professora, 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 inferioridade, a necessidade, a naturalização da pobreza, estão também reproduzidas no depoimento.

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, em vez de diminuí-las. O uso de apostilas, citado no relato oferecido pelas depoentes e trazido aqui como reflexão, 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, também, no rendimento escolar. 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. Mas, não eram apenas as alunas *negras* e *pardas* que sentiam os sinais da cor dentro dos muros do IEEP. Uma professora egressa do próprio instituto atuou ali como professora e administradora. Ela reporta um episódio elucidativo no qual fora chamada para paraninfa e recebeu críticas abertas de uma colega branca que não entendeu sua indicação. Chamando-a de “mal vestida e descuidada”.

Segundo a depoente, o episódio não rendeu mais do que conversas nos corredores. Predominou o silêncio cúmplice, em lugar da denúncia retificadora – o que indica a concordância de muitos com a reclamação. A cor, como se vê, não era para ser exposta, não deveria ser valorizada, assumindo uma posição de destaque como a de paraninfa ou patrona. A professora reclamante certamente considerava que *negros* e *negras* deveriam assumir uma posição subalterna, nunca de liderança, muito menos de exemplo a ser seguido, como normalmente são os paraninfos e patronos de turmas em formaturas. Os lugares das pessoas *brancas* e *negras* estavam bem delimitados, não se constituíam, porém, em objeto de discussão no conjunto das professoras, nem do ponto de vista institucional. Mas a desvalorização tácita da cor ia muito além disso.

As condições socioeconômicas exerciam distinção poderosa entre as alunas do IEEP. Em depoimento anterior, uma professora distingue as alunas em “moças de

família”, de um lado, e empregadas domésticas, de outro. 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 as mais bonitas. 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* (Professora, depoimento em 8 jul. 2004).

Conforme indica Lynn 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 supracitada, as alunas *negras* podem (a falta de certeza é elucidativa!) ter portado 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. Duas outras professoras ouvidas também não se recordam de alunas negras nessas funções – tidas como destaque: *misses*, portas-bandeira etc, especialmente nessas comemorações no instituto. Diz uma professora:

*Havia misses caipiras, mas não eram negras. Nem havia rainha dos jogos negra. Geralmente, era uma moça branca de cabelo liso – esse era o perfil da miss. Eu me lembro de uma moça negra que queria levar a bandeira do Brasil, e chegaram até mim, dizendo que não era bem ela que deveria levar.* (Professora, depoimento em 2 jul. 2004).

Para Nilma Lino Gomes (2003a, p. 80), “cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza”. Assim, para a mesma autora, 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” (GOMES, 2004b: 97). Desse modo, devemos analisar a questão racial para além das constatações, mas a partir do que é visível e oculto nos processos de formação, como no caso analisado. É isso o que também apontam os estudos de Antonio Flávio Moreira (1994) e Nilma Gomes e Petronilha Silva (2002).

Ainda que tenha havido significativo avanço na produção de trabalhos e pesquisas nessa temática (GOMES, 2004a; MIRANDA, 2004), para essas duas últimas autoras a maior ocorrência desses trabalhos encontra-se em forma de artigos. 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.

### **A guisa de conclusões:**

Algumas questões devem ser levadas em conta. Em primeiro lugar, o local onde se realizou o estudo – Belém do Pará. Essa capital do Norte, situada na região amazônica, é uma das poucas capitais brasileiras que congrega entre os seus habitantes montantes expressivos de populações afrodescendentes e índio-descendentes. Tal característica a torna um *locus* singular para o estudo realizado. Em segundo lugar, importa investir, com mais vigor, em pesquisa educacional na Amazônia, com vistas à formação da massa crítica necessária para a diminuição das diferenças regionais, especialmente quando se trata de discutir a formação de professores. De acordo com as professoras ouvidas na pesquisa, percentual significativo delas continua atuando na formação de professores no nível médio e superior. Em terceiro lugar, ampliar a 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, é imperativo.

Pude constatar uma conseqüência da falta de reflexão sobre a questão racial: a segregação sofrida pelas alunas *negras* do IEEP, assim como as 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 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 naturalmente, de que meia dúzia de frases *politicamente corretas* resolverão o problema, é o que facilita 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.

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 viam-se 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 beneficiavam-se do fato

de serem aquelas as primeiras aulas, ministradas em turmas menores, nas quais o tempo e a atenção das professoras podiam ser mais bem aplicados.

O acesso ao material didático também era rarefeito entre as alunas *negras*, como evidenciou o testemunho de uma das informantes. E as alunas representantes do IEEP, as porta-bandeiras, as rainhas dos jogos e as *misses* caipiras, nada tinham 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. 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 final 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**

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*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa Edições 70, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: \_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno .Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 149-168.

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

COELHO, Wilma 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.

CURY, Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 58-60, fev. 1982.

DEMO, Pedro. *Ironias da educação* -: mudanças e contos sobre mudanças. Rio de Janeiro: DP & M, 2000.

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.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado & sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

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. *Podere inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.

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

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

2003a.

\_\_\_\_\_. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

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

GONÇALVES, L. A. Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

HUNTLEY, Lynn Walker. Prefácio. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn Walker (org.). *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.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

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

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

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: Papyrus, 1994.

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

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 14, p. 91-7, 1983.

PENTAGNA, Romanda Gonçalves. *Didática geral*. De acordo com os programas oficiais do Curso Normal das escolas do Estado do Rio de Janeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964.

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

PILETTI, Nelson. *Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização*. São Paulo: EPU / EDUSP, 1988.

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

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.

SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 15, p. 111-143, 1983.

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.

SKIDMORE, Thomas E. *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.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de Souza. *ABC: da lei de diretrizes e bases da educação*. São Paulo: Unimarco, 1993.

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