



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc
Linha 1 – PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS: EDUCAÇÃO,
MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL**

CARLA CRISTINA DOS SANTOS DE JESUS

**PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSAS DA POLÍTICA DE
COTAS NA UFBA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS, PERCEPÇÕES E
PRÁTICAS EM TORNO DA REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

SALVADOR

2015

CARLA CRISTINA DOS SANTOS DE JESUS

**PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSAS DA POLÍTICA DE
COTAS NA UFBA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS, PERCEPÇÕES E
PRÁTICAS EM TORNO DA REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Linha de pesquisa I, Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural – Campus I da Universidade do Estado da Bahia.
Orientadora Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz

SALVADOR

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária :Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Jesus, Carla Cristina dos Santos de
Professoras da educação básica egressas da política de cotas na UFBA :
experiências formativas percepções e práticas em torno da reeducação das
relações étnico-raciais / Carla Cristina dos Santos de Jesus. – Salvador, 2015.
137f.

Orientadora :Delcele Mascarenhas Queiroz
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de
Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEduc, 2015.

Contém referências e anexos

1. Professoras negras. 2. Discriminação na educação. 3. Programas de Ação
Afirmativa na educação. 4. Discriminação racial I. Santos, Luciano Costaz. II.
Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I

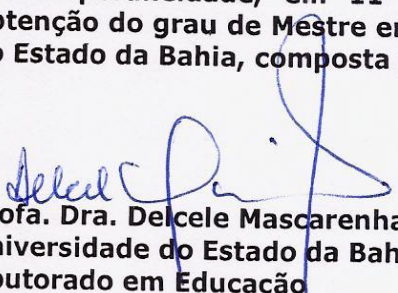
CDD :379.26

FOLHA DE APROVAÇÃO


PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSAS DA POLÍTICA DE COTAS NA UFBA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS EM TORNO DA REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

CARLA CRISTINA DOS SANTOS DE JESUS

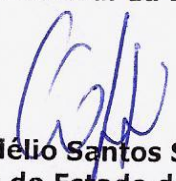
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 11 de junho de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:




Prof. Dra. Delce Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dra. Dyane Brito Reis Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Valdério Santos Silva
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dra. Maria Nazaré Mota de Lima
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Letras e Linguística
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico esse trabalho à minha avó Conceição e à avó Altina (*In memoriam*), mulheres negras guerreiras, representando tantas outras, que com sabedoria e força empreenderam muitas lutas para criar e educar “os seus”, possibilitando vitórias coletivas vivenciadas pelas novas gerações.

AGRADECIMENTO

Àqueles contemporâneos e ancestrais, que lutaram pela minha inserção, e de tantas outras pessoas na Universidade, aos que gritam em tantos tons no íntimo ou no coletivo por reparação para o povo negro neste país.

Às professoras Elane, Rita, Iracema, Valdete e Odara que abriram as portas das suas histórias de vida e profissão, me acolhendo com muita generosidade e carinho.

À professora Delcele Queiroz pela parceria firmada na orientação, pela paciência, competência, elegância de pessoa e exemplo de professora que é.

À minha mãe e ao meu pai pelo cuidado de todas as horas. Minha família é minha fortaleza. O orgulho que vocês sentem por mim, faz com que eu me sinta uma mulher gigante que consegue enfrentar todas as dificuldades.

A Sérgio Santos pelo amor companheiro, parceria e zelo de todas as horas.

A Bruna e Deibson pelo aconchego do amor fraterno.

A Lúcia Helena, irmã que a vida me deu com o apelido de “cunhada”.

À minha sobrinha e afilhada Abayomi e a todas as crianças que passaram pelo meu caminho, com a leveza, alegria e espontaneidade brincante.

À amiga Luana Vidal pelo apoio, carinho e parceria fortalecida durante o Mestrado. Às poderosas Ana Cláudia, Barbara, Edilaine, Nildinha, Érica e Tereza pela rede de solidariedade, pelas gargalhadas e consolo no tecer desse percurso.

À família Conexões de Saberes. A Lissandra, Humberto, Heloísa, Rafaela, Conceição e a toda turma do Curso de Especialização em Estudos Étnicos e Raciais do IFBA. O ambiente acadêmico possibilitou que eu semeasse grandes amizades.

À minha gestora Valentina, pelo apoio e preocupação dispensados, principalmente, na reta final desse trabalho.

Às mulheres pretas guerreiras do CEAFFRO, especialmente, Marta Alencar, Isabelle Pereira, Vilma Reis, Claudia Santos, Nazaré Mota de Lima e Maria Luísa pelos ensinamentos surgidos no movimento de olhar para dentro a partir de um contexto coletivo baseado nos pilares da identidade, ancestralidade e resistência.

À amiga Elísia pela parceria nas transcrições das entrevistas.

Às professoras Dyane Santos, Nazaré Lima e ao professor Valdelio Silva, pelos ensinamentos dados enquanto avaliadores dessa dissertação. Vocês são grandes referências! A todas as pessoas que contribuíram de alguma forma com essa pesquisa.

GOTA DO QUE NÃO SE ESGOTA

(CUTI, 2007, p.73-74)

cota é só a gota
a derramar o copo
não a mágoa do corpo
mas energia represada
que agora se permite e voa
em secular esforço
de superar-se coisa e se fazer pessoa

cota é só a gota
apenas nota de longa pauta
a ser tocada
com o fino arco
em mãos calosas

cota é só a gota
a explodir o espanto
de se enxugar no riso
a imensidão do pranto

ela é só a gota
ruindo pela base
a torre de narciso

é só a gota
entusiasmo na rota
afirmativa
que ameniza as dores da saga
suas chagas de desigualdade amarga

cota é só a gota
meta de quem pagou e paga
desmedido preço de viver imposto
e agora exige
seu direito a voto
na partição do bolo

é só a gota
de um mar de dívidas
contraídas
pelos que sempre tornaram gorda a sua cota

cota é só a gota afrouxando botas
de um exército
para o exercício da equidade

cota não reforça derrota
equilibra
entre ponto de partida
e ponto de chegada
a vitória coletiva
reinventada.

RESUMO

Este trabalho destaca o contexto contemporâneo das políticas de Ações Afirmativas com recorte racial na educação básica e ensino superior. Discute os impactos de tais políticas sobre a trajetória educacional e profissional de mulheres negras que se tornaram professoras através do acesso à graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA) pelo sistema de cotas (entre 2007 e 2009), em um cenário no qual a legislação educacional orienta para o exercício da reeducação das relações étnico-raciais através da lei 10.639/03. Aporta metodologicamente na pesquisa qualitativa, utilizando a biografia através da entrevista narrativa e a observação de inspiração etnográfica, para analisar as experiências formativas, especialmente a trajetória universitária na condição de cotistas, as percepções e práticas dessas professoras acerca das desigualdades raciais e combate ao racismo e discriminação na prática escolar. Os encontros com as experiências formativas e de atuação profissional das professoras Elane, Rita, Iracema, Valdete e Odara nos conduziram, principalmente, às seguintes conclusões: existe uma invisibilidade no currículo oficial do curso de graduação em Pedagogia da UFBA em torno das temáticas voltadas para a implementação da lei 10.639/03, mas a vivência acadêmica em Programas de Permanência e em disciplinas optativas ofertadas esporadicamente por alguns professores comprometidos com a temática racial possibilitaram uma prática pedagógica pautada no compromisso de reeducar para as relações étnico-raciais.

Palavras Chave: Racismo – Professoras negras – Ex-cotistas – Reeducação das relações étnico-raciais – Experiência formativa

ABSTRACT

This paper shows the contemporary context of Affirmative Actions political with racial focus in basic education and college. It is argue about this political impact in the professional and educational way of black women who are teachers through the acess the college in Pedagogia on the Universidade Federal da Bahia (UFBA), by means of quotas system (between 2007 and 2009), in a setting that the education laws direct to exercise to the re-educational ethnic-racial relations through the law 10.639/03. This paper deal in qualitative research , methodologically, and it is get the biography with the narrative interview and the ethnograph inspirations view to analising the formations experiences, specially the quotas students academics way, the perceptions anspractices this teachers about the racial disparity, racism and discrimination in school environment. There is no visibility in official curriculum in graduate course in Pedagogia on UFBA about the themes the law 10.639/03, but the academic experience in official Stay's Programs and in opcional occasional subjects whose committed teachers turns possible a engajed pedagogical pratice in news ethnic-racial relationships.

Key words: Racism – Black Teachers Women – Ex Beneficiary of Affirmative Action – Re-education to ethnic/racial relationships – Formation Experience

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

Quadro 01 – Informações sobre as colaboradoras	59
Quadro 02 – Informações sobre as colaboradoras	60
Imagem 01 – Cartaz sobre Zumbi dos Palmares na sala da professora Rita	98
Imagem 02 – Atividade “Descubra a profissão” na sala da Professora Elane	100
Imagem 03 – Atividade “Descubra a profissão” na sala da professora Elane (Continuação)	101
Imagem 04 – Cartazes com pessoas negras na sala da professora Iracema	103
Imagem 05 – Literatura Afro Brasileira e Indígena na turma da profa. Iracema	105
Imagem 06 – Bingo com nomes de países africanos na aula da profa. Elane	106
Imagem 07 – Brinquedos e brincadeiras na sala da Professora Valdete	106
Imagem 08 – Atividade envolvendo cor da pele na aula da professora Rita	108

LISTA DE SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CEAFRO – Programa de Educação para a Equidade Racial e de Gênero

CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

TEN – Teatro Experimental do Negro

MNU – Movimento Negro Unificado

STF – Supremo Tribunal Federal

UnB – Universidade de Brasília

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAMINHADAS E EXPERIÊNCIAS DE VIDA/FORMAÇÃO	17
CAMINHO METODOLÓGICO: OBJETIVOS, TRILHAS E ENCONTROS	22
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	26
1. EDUCAÇÃO E RACISMO: BASES CONCEITUAIS	27
1.1 O PENSAMENTO RACIAL NO BRASIL	28
1.2 NEGROS E NEGRAS NO SISTEMA EDUCACIONAL	36
1.2.1 A Lei 10.639/03 e a reeducação das relações étnico-raciais	38
1.2.2 Ações Afirmativas no Ensino Superior	45
1.2.3 Formação de professores/as para a reeducação das relações étnico-raciais	50
1.2.3 Professoras negras: educação e interseccionalidade de raça e gênero	54
2. IDENTIDADES E TRAVESSIAS: DE ESTUDANTE COTISTA A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	59
2.1 AS PROFESSORAS NEGRAS, EX-COTISTAS, QUE VI DE PERTO: APRESENTANDO AS COLABORADORAS	59
2.2 SER PROFESSORA É (...)	66
3. EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E RELAÇÕES RACIAIS: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS EX-COTISTAS	71
3.1 AMBIENTE FAMILIAR	71
3.2 PERCURSO ESCOLAR	78
3.3 VIVÊNCIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA	83
4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRE AS NARRATIVAS E A OBSERVAÇÃO DE CAMPO	96
4.1 O CONTATO COM AS ESCOLAS: “QUANDO A SALA DE AULA É UMA ILHA”	98
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES: SUPERANDO DESAFIOS	99
4.3 REEDUCAR PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: DA UNIVERSIDADE PARA A ESCOLA	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	131

Introdução

A presente pesquisa analisa percepções e práticas de professoras da Educação Básica em torno das relações étnico-raciais a partir das suas experiências formativas relacionadas a tal questão. Propõe-se ao exercício de abordar raça e educação a partir das vivências de professoras graduadas em Pedagogia através do ingresso pelo sistema de cotas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Queremos entender como essas professoras, egressas das ações afirmativas, vêm sendo inseridas no mercado de trabalho na área de educação frente aos desafios do sistema educacional em um contexto onde a legislação educacional caminha no sentido da equidade étnico-racial. Será que o fato dessas professoras terem sido “fruto” de políticas reparatórias, com recorte racial, influenciou a percepção delas em torno do racismo e o posicionamento político pedagógico em prol da mudança desse paradigma? Será que a Universidade as formou nessa perspectiva? Caso essa formação universitária não tenha sido suficiente, será que elas conseguem praticar uma educação antirracista? Quais elementos em suas trajetórias de vida permitiram essa prática?

Os caminhos trilhados na minha itinerância formativa me levaram ao encontro dessas questões. Da estudante negra cotista do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia à professora e coordenadora pedagógica da rede pública municipal de Salvador. Foi nesse percurso que afloraram as inquietações em relação ao trato pedagógico da diversidade e da reeducação das relações étnico-raciais. No cotidiano da escola, entre as atribuições da docência e da coordenação, algumas dúvidas me guiavam para repensar meu processo formativo e minhas práticas. Nesse exercício de memória, reverberavam questionamentos que cresceram ao ponto de não caber apenas no íntimo dos meus pensamentos.

Imperava o desejo de traduzir minhas inquietações à linguagem acadêmica, alinhado ao sonho de continuar os estudos após a graduação. Desejar, sonhar e lutar, verbos sempre conjugados na coletividade da nossa (re)existência. Assim, eu segui, em meio às crianças, nos intervalos e nos momentos de descanso da labuta da jornada de trabalho com a educação infantil e com as primeiras séries do ensino fundamental. Foi nesse contexto que adentrei no processo de seleção e fui aprovada no Mestrado Acadêmico, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, sabendo que seria difícil o equilíbrio entre trabalho e estudo.

Na vivência da profissão docente, além do prazer, encontramos também alguns dissabores. Entre os principais problemas com os quais os professores se confrontam, Nóvoa (1999) aponta a pouca atenção que os sistemas educacionais dão ao “trabalho de pensar o trabalho”, sendo que a explicação para esse fato se dá primeiramente pela “lógica burocrática do sistema de ensino” e tem como consequência “uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial dos professores e das escolas” (NÓVOA, 1999, p. 24). No desafio contemporâneo de pensar a escola, focada nesta pesquisa como instituição social com papel fundamental na promoção de uma sociedade mais equânime, os professores são colocados como peça chave. Nóvoa (1999) advoga que

Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo da história das escolas e dos seus atores. (NÓVOA, 1999, p. 31, grifo do autor)

Em um cenário de precarização da profissão docente, no qual muitos professores da educação básica trabalham 60 (sessenta) horas semanais para receber uma remuneração maior, até o tempo para planejar a prática é escasso, corremos o risco de reproduzir práticas automatizadas no contexto das rotinas e “grades” disciplinares que temos que cumprir. Assim, é comum, no contexto dessa profissão, uma realidade na qual o professor não dispõe de tempo para escrever, ler, refletir sobre suas práticas e analisar os materiais pedagógicos. Deixamos apagar o brilho da curiosidade, a vontade de pesquisar, a dúvida. Esses elementos, tão necessários para um processo educativo, dão lugar ao cansaço da vida de professor e muitas vezes o ato ensinar se torna uma burocracia. A falta de tempo dificulta a reflexão sobre as nossas histórias, nossas memórias, vivências identitárias e suas implicações sobre nosso fazer docente. É na contramão desse contexto de precarização docente e da escassez de tempo livre, sem licença para cursar o Mestrado, que caminhei nesse processo de pesquisa, na tentativa de encontrar professoras da educação básica, ex-cotistas, que aceitassem participar como colaboradoras, considerando também o risco da “falta de tempo livre” delas para assumir essa responsabilidade.

Existe na contemporaneidade, especificamente, a partir da década de 1990,

um debate caloroso no Brasil sobre a emergência da transformação de uma educação homogênea para uma educação que contemple a diversidade. Essas transformações começaram a ser difundidas a partir das discussões sobre currículo, das reivindicações dos movimentos sociais, dos estudos acadêmicos sobre as desigualdades e dos dados estatísticos dos institutos que levantam os indicadores socioeconômicos, os mesmos evidenciavam as latentes desigualdades no nosso país, sendo o ‘quesito cor’¹ uma variável fundamental na análise dessas desigualdades. Observando essas disparidades em relação à qualidade de vida, moradia, mercado de trabalho, renda, escolaridade, expectativa de vida, mortalidade infantil, oportunidade de mobilidade social entre outros, fica evidente que a população preta e parda precisa ter acesso a um tratamento diferenciado que busque promover o princípio da igualdade disposto no artigo 5º (quinto) da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

A modernização do Brasil não eliminou os feitos da raça ou cor como critério de seleção social e de geração de desigualdades, sendo a educação formal um espaço que secularmente esteve a serviço da reprodução dessas desigualdades (HASENBALG; SILVA, 1991; GOMES, 2001; CAVALLEIRO, 2000). É comum a ideia de que “a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as” (GOMES, 2001, p. 89). Dessa forma, embora tenham existido na história da educação nacional vários movimentos em prol da democratização da educação, o acesso e permanência da população negra, quando comparados aos da população branca, são diferenciados. A igualdade de tratamento se apresenta, assim, como obstáculo para o trato pedagógico da diversidade e para a promoção da cidadania. Em relação a isso, Gomes (2001) advoga que,

Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. (GOMES, 2001, p. 86)

Dessa forma, a eficiência de políticas de cunho universalista é questionada, surgindo a necessidade de políticas focais de cunho reparatório para diminuir os efeitos das desigualdades. Ao revisitar o debate sobre relações raciais no Brasil, Queiroz (2009) ressalta a *III Conferência Mundial Contra o Racismo e Formas Correlatas de*

¹ Variável para identificar o pertencimento étnico-racial da população em pesquisas censitárias. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) usa as categorias branco, preto, pardo, amarelo e indígena para essa questão. A população negra, para as análises demográficas, é entendida como o somatório de preto com pardo.

Intolerância, ocorrida em Durban, em 2001, como um marco na discussão sobre o racismo e as desigualdades raciais no Brasil, fazendo emergir a necessidade de correção das profundas distâncias entre negros e brancos nos diversos espaços da sociedade. O Estado brasileiro passou a ser questionado mais veementemente no tocante às desigualdades raciais, emergindo um cenário em que os poderes públicos tiveram que dar respostas colocando em xeque o mito da democracia racial e a fragilidade de políticas universalistas. Quanto às políticas universalistas em torno do debate sobre cotas nas Universidades, Queiroz (2009) diz:

Consideramos que as políticas universalistas são medidas indiscutivelmente importantes em qualquer sociedade, mas que têm limites em se tratando de grupos submetidos a desigualdades específicas. Depositar nas políticas universalistas a tarefa de tratamento das desigualdades raciais é se recusar a enxergar que a condição racial dos indivíduos determina realidades específicas, produzindo distâncias sociais entre brancos e negros, nos mais distintos espaços da sociedade. (QUEIROZ, 2009, p. 197)

No âmbito das discussões sobre currículo, a cultura que vem se apresentando historicamente de caráter universal vem sendo tensionada e colocada em questão por sociedades que se mostram, a cada dia, mais multiculturais (LOPES; MACEDO, 2011). Nesse sentido, em oposição ao multiculturalismo liberal, que prega uma cidadania universal que tende à integração, vem se apostando em posturas multiculturais críticas, capazes de analisar a construção da diferença e da identidade, defendendo assim a necessidade de uma negociação cultural, que ocorra num terreno contestado, marcado pela história, pelo poder, pela cultura e pela ideologia. McLaren é um dos principais defensores desse multiculturalismo crítico que tem, no Brasil, Candau e Moreira aliados na defesa dessa vertente, compactuando com a ideia da necessidade de um currículo e um fazer escolar que reconheçam as diversidades culturais numa perspectiva emancipatória para superação das desigualdades (LOPES; MACEDO, 2011).

A influência dos estudos culturais no campo da educação, que no Brasil se intensificam no início deste século com as traduções de Tomaz Tadeu da Silva, emplaca uma preocupação no tocante à associação entre escolarização, cultura e poder. Ao observar essas questões, bem como a necessidade de ações para reparar as desigualdades observadas no sistema educacional, identidade e diferença passam a ser analisadas sob a ótica da política, colocando em evidência a emergência de políticas reparatórias. As políticas educacionais vêm se orientando por esse caminho, mas

debates em torno das identidades culturais “têm se manifestado por tensões que apontam, de um lado, certa essencialização identitária na forma de identidades mestras e, de outro, uma pluralização infinita de pertencimentos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 217). Mesmo considerando esses riscos, diante das reivindicações surgidas no âmbito das identidades políticas, é importante ressaltar que é nesse sentido que as políticas de Estado estão caminhando no Brasil. Novos paradigmas surgem diante dos estudos pós-críticos e/ou pós estruturalistas, anunciando as políticas da diferença e observando as desigualdades surgidas no âmbito da diversidade.

No contexto contemporâneo, existe por parte do Estado brasileiro, uma agenda política de combate ao racismo no campo da educação através da elaboração de políticas de Ações Afirmativas tanto na educação básica quanto no ensino superior. O debate mais amplo sobre políticas focais, de combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo na esfera pública data do período do governo de Fernando Henrique Cardoso, que durou de 1995 a 2002, entretanto, é a partir de 2003, com o governo Lula, que essas políticas passam a ser implementadas.

O contexto pós-Durban e a eleição de Lula, construída em parceria com os movimentos sociais, a partir de um plano de governo cujas metas contemplavam parte das reivindicações históricas de tais movimentos - como o movimento negro e de mulheres -, criou em 2003 um cenário de muitas expectativas em relação a uma reorganização institucional e de políticas que contemplassem as questões de gênero, raça, sexualidade e outras, exigindo do Estado um tratamento focal das desigualdades pensadas durante muito tempo de forma abstrata. (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 24)

O Estado brasileiro tem avançado em relação à adoção desse tipo de política, principalmente nas instituições de natureza pública de ensino superior. Mais da metade das instituições públicas de ensino superior no país, no exercício de sua autonomia, adotaram as políticas de Ações Afirmativas. Na Bahia, a UNEB adotou a partir do vestibular de 2003 e a UFBA a partir de 2005 – assim, estamos completando uma década de vigência dessa política no estado.

No momento atual, existe uma demanda pela avaliação dos resultados dessa política, pois já temos um contingente significativo de egressos. É importante analisar a inserção dos cotistas no mercado de trabalho e em programas de pós-graduação. Nesse contexto, essa pesquisa propõe analisar, a partir das experiências formativas de professoras egressas da política de cotas, em que medida a experiência como cotista, a formação recebida no curso e a vivência em espaços extracurriculares na universidade

forneceram elementos que permitiram a compreensão do racismo presente na sociedade e o desenvolvimento de uma prática pedagógica de combate ao racismo e à discriminação. Essas professoras atuam num contexto no qual a educação para as relações étnico-raciais é obrigatória através das leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam a inclusão da História e Cultura Afrobrasileira no âmbito de todo o currículo escolar das redes de ensino.

As narrativas de vida dessas professoras serão o fio condutor, essa metodologia possibilita explicitar singularidades e ao mesmo tempo coletividades diante do caráter processual da formação implicados em temporalidades e contextos históricos determinados. Para traçar o caminho metodológico da pesquisa biográfica nos orientamos em Marie-Christine Josso (2004,2014), Antonio Nóvoa (1995), Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002). Nóvoa (1995, p.17) nos lembra que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, sendo a construção de si próprio um processo de formação. Além da biografia, utilizamos a inspiração etnográfica para realizar a visita ao campo de atuação das profissionais, temos aqui como principais referências Gilberto Velho (1987) e Álamo Pimentel (2009).

As identidades e a formação das professoras emergem em suas experiências de vida/formação e influenciam suas práticas pedagógicas. O fato dessas professoras terem ingressado na universidade pelo sistema de cotas é tomado aqui como diferencial na vida delas, esse acesso diferenciado será considerado aqui como “momento ou acontecimento charneira”, o qual Josso (2004) define como aqueles momentos que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, acontecimentos que separam, dividem, articulam as etapas da vida.

Caminhadas e experiências de vida/formação

Empreendendo diálogos que não permitiam desagregar a teoria da prática, o tema apresentado é também resultado das minhas experiências formativas e do momento “divisor de águas” que representou o meu ingresso pelas cotas na UFBA. O que me mobiliza enquanto pesquisadora são inquietações que surgem no contexto do meu cotidiano e nas minhas itinerâncias formativas e identitárias. Acredito em um conhecimento que se movimenta, que tem vida, que caminha entre concórdias e conflitos e que dá prazer.

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, em 2005,

e faço parte da primeira turma de cotistas que adentrou o espaço acadêmico. Ser cotista, na graduação, me proporcionou um primeiro passo para me entender enquanto pessoa e profissional. O acesso por cotas possibilitou a minha participação em um programa nacional destinado a jovens universitários de origem popular, o *Conexões de saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares*, um programa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação. Na UFBA, esse Programa foi executado com o caráter de programa de permanência para estudantes cotistas, negros na sua maioria.

Durante minha participação no *Programa Conexões de Saberes* tive a noção de que, para mim e para muitos outros parecidos comigo, a universidade tinha um significado maior. Definitivamente, eu não estava sozinha. Era um estar coletivo que me possibilitava um sentimento de permanência menos solitário. Hoje, percebo tal Programa como uma “pedagogia de estar-junto na universidade”, assim como Arenhaldt (2012) define esse Programa em sua tese. No *Conexões*, tive a oportunidade de escrever uma autobiografia que foi publicada na coleção *Caminhadas de Universitários de Origem Popular*², um livro publicado pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fiz viagens imaginárias para relembrar o meu percurso até ingressar no ensino superior e narrei sobre as minhas dificuldades, o empenho da minha familiar e motivações para fazer o curso de Pedagogia.

No Programa referido, fiz formação em Ações Afirmativas, educação e desigualdades étnico-raciais e de gênero, direitos humanos, sexualidade, dentre outros temas. Fazíamos também atividades de extensão sobre esses temas em diversos bairros de Salvador, nas escolas públicas, associações comunitárias, terreiros e igrejas e promovíamos cursos de pré-vestibular popular. Paralelo a essas atividades, fiz iniciação científica e participei de uma pesquisa, junto com outros “conexistas”, que resultou na publicação de um o artigo³ acerca da representação de jovens de grupos populares sobre a universidade pública. Formamos uma rede de solidariedade no *Conexões de Saberes*, os laços de amizade e fortalecimento mútuo permitiam a

² JESUS, C. C. S. Memorial: Carla Cristina dos Santos de Jesus. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SOUSA, Ana Inês. (Org.). *Caminhadas de Universitários de Origem popular*: UFBA. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006, p. 23-25. Disponível em: <<http://observatoriodefavelas.org.br/acervo/caminhadas-de-universitarios-de-origem-popular-ufba/>>. Acessado em: 08 jul. 2014.

³ JESUS, C. C. S. Distintas Representações: a visão dos jovens de grupos populares sobre a universidade pública. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de S.; SOUSA, Ana Inês. (Org.). *Comunidades populares e universidade: olhares para o Outro*. Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

elevação de nossa autoestima. Os diversos espaços por onde passei, no período da graduação, permitiram que eu aprendesse mais sobre minha história, enfrentando de forma mais incisiva o racismo e o sexismo na universidade.

No quarto semestre da graduação, fui selecionada como estagiária do *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala*, um projeto do CEAFFRO: Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero, um programa do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. Minha atribuição como estagiária era acompanhar e fazer relatórios da formação de professores, da rede municipal de Salvador, para a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a implementação da lei 10.639/03 e do tema transversal Pluralidade Cultural. A partir dessa atuação continuei no CEAFFRO, ao longo de sete anos, atuando em diversos projetos; um deles foi o *Diálogos Cotistas: qualificando a permanência de estudantes cotistas na UFBA*. Durante esse período, a experiência na instituição possibilitou aprendizagens pautadas nos três princípios fundadores da mesma: Identidade, Ancestralidade e Resistência. As mulheres do CEAFFRO, mestres e doutoras, me despertaram para a possibilidade de seguir os estudos após a graduação. A carreira acadêmica fazia parte da vida delas. Mulheres negras que com coragem e inteligência mantiveram o “quilombo CEAFFRO” na Universidade Federal da Bahia. Queria ser como elas! E, assim, fui alimentando meu sonho, um sonho também de minha mãe e de minha avó que, embora não soubessem muito o significado de ingressar no Mestrado, sonhavam junto comigo. Sei que para minha mãe, minha avó e meu pai os estudos representam uma blindagem que poderia nos proteger contra todos os preconceitos e humilhações pelas quais eles passaram.

Através da percepção do contexto de desigualdades e da invisibilidade desta temática no currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, assim como a minha vivência de militância em movimentos sociais e experiência profissional, surgiu a temática da minha monografia. Tive muitas dificuldades para encontrar um orientador. Após elaborar o meu projeto de pesquisa, por diversas vezes, me questioneei acerca da sua cientificidade, já que meu tema era muito diferente dos assuntos que havia estudado durante quatro anos e meio no curso de Pedagogia. Tinha a sensação de que não havia aprendido os muitos conteúdos das disciplinas. Depois percebi que, na realidade, o currículo do meu curso e a maioria dos professores, não somente da UFBA, ainda tinham muito que aprender em relação à questão racial, tendo em vista a construção de uma educação de qualidade que contemplasse a diversidade dos sujeitos

envolvidos nos processos educativos. Apesar das dificuldades que eu encontrei na graduação fiz um bom trabalho de conclusão de curso, minha monografia intitulou-se: Mulheres Negras e Educação – Identidade e trajetória de professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin. Se esse trabalho de conclusão de graduação fosse distante do meu modo de vida, das questões do meu povo, questionaria a utilidade da minha formação.

Nessa trajetória, fortaleci a minha experiência formativa ao mesmo tempo em que ressignificava minhas identidades. Minha autoestima aumentava junto com o desejo de explicar para outros tantos, parecidos comigo, que as desigualdades educacionais não eram fruto de uma incapacidade individual, mas, sim, reflexo de contextos sociais de exclusão que influenciavam na falta de oportunidades. A partir daquele desejo, comecei a participar do Movimento Hip Hop como rapper de uma banda; me sentia fortalecida pela arte, para romper com alguns silêncios. Minhas andanças como educadora popular e a participação em movimentos sociais (Hip Hop, Estudantil, Negro e Feminista) e o trabalho no CEAFFRO ampliaram meus espaços de formação para além das disciplinas da graduação.

Na função de educadora me vi envolvida desde cedo nas brincadeiras e entre as provas que eu via e ajudava minha mãe a corrigir. Eu a admirava em sua profissão de professora primária da rede estadual. Então, já sabem: o que eu queria ser quando crescesse?! Professora! Meu histórico escolar foi marcado por dificuldades financeiras e por muita dedicação. Entre “trancos e barrancos”, minha mãe e meu pai mantiveram meus estudos até a 5ª série do ensino fundamental em uma escolinha particular do bairro onde morávamos. Somos três filhos e a nossa família vivia em uma casa alugada. Ao terminar o ensino médio em escola pública, só depois de dois anos de tentativas e frustrações, passei no vestibular! Felicidade geral! Eu era a primeira da família, tanto por parte paterna quanto materna, a ingressar no ensino superior. E como diria minha avó Conceição, eu representava a família, já que ela e tantos outros não tiveram a oportunidade de “alisar o banco da ciência”. Minha avó, senhora negra do interior, que não teve a oportunidade de ser alfabetizada, lembra muito os familiares do alunado da rede pública, que agora usufruem o direito à educação, um direito que foi negado às várias gerações anteriores a nossa. As minhas itinerâncias formativas são muito parecidas com o perfil das professoras que buscamos para participar dessa pesquisa.

Ao pensar o pesquisador na condição do familiar, Velho (1987) entende que a

familiaridade, necessariamente, não define o grau de conhecimento sobre algo. Para o antropólogo, o que torna algo conhecido pelo pesquisador é o questionamento e exame sistemático. Nessa perspectiva, para Velho (1987, p.128), “o grau de familiaridade pode constituir-se em impedimento se não for relativizado e objeto de reflexão sistemática.” Como conseguir um distanciamento analítico daquilo que me é tão próximo? Se estou próxima, é porque sou parte e, sendo parte, sou parente (par+ente), sou familiar. Mas, o familiar pode investigar, observar e questionar. Então, a tarefa de pesquisar uma temática que faz parte da minha história de vida não me parece ser tão difícil, já que o que me move enquanto professora e pesquisadora são os conflitos. Sou uma professora reflexiva, que observa, questiona, infere, que desperta o olhar investigativo das crianças em sala de aula. Uma professora mediadora de saberes, que aponta pistas para a elaboração do conhecimento sem dar respostas prontas, ensinando para a autonomia e não para a subalternidade. Sou professora que dialoga com textos e contextos, e, assim fazendo, me torno exemplo prático entre o quando branco, o livro didático e as mentes pensantes das crianças que levam para a escola seus saberes, identidades e histórias de vida, além do material escolar na mochila e o título de aluno. Encerro, aqui, esse exercício de escrever sobre mim, revelando os caminhos que me fizeram chegar a essa temática e demarcando o lugar de onde eu falo enquanto pesquisadora. Álamo Pimentel (2009) traz ponderações importantes ao tratar da abordagem etnográfica no campo da educação quando o pesquisador é também educador. Segundo o autor, essa situação adensa o envolvimento subjetivo com temas, problemas, indivíduos, conceitos e técnicas de levantamento de dados. “Por pertencer a esses dois lugares, o de educador e de pesquisador, a inserção no campo de investigação antecede às formalidades constitutivas dos procedimentos de pesquisa” (Pimentel, 2009, p.127). Dessa forma, Pimentel completa:

Ainda que o educador/pesquisador adote contextos de pesquisa diferenciados dos seus contextos de atuação profissional, certamente terá pela frente situações com as quais já se deparou ao longo das suas experiências vividas. (PIMENTEL, 2009, p. 127, 128)

Atenta às observações citadas, por Pimentel, empreendo o desafio de escutar, olhar, estranhar e refletir sobre os depoimentos das professoras e vivências nas escolas visitadas. Dessa forma seguirei o itinerário formativo e de atuação das professoras Elane, Rita, Iracema, Valdete e Odara. Essas mulheres negras são colaboradoras e

coautoras desse processo que nos desafia a pensar sobre nossas práticas pedagógicas, trajetórias de formação e impactos das políticas reparatórias na nossa formação e nas nossas histórias de vida.

Caminho metodológico: objetivos, trilhas e encontros

“Ao escolher seu método de trabalho, o pesquisador o faz conforme a sua ciência e conforme a sua existência.” Pimentel (2009, p.130)

O objetivo motriz é a análise das experiências formativas, especialmente, na trajetória universitária na condição de cotista, as percepções e práticas dessas professoras acerca das desigualdades raciais e preparo pedagógico para o combate ao racismo e à discriminação na prática escolar. Como colaboradoras, temos cinco professoras que estão atuando na Educação Básica, tanto na rede pública quanto na rede particular, que são egressas das políticas de Ações Afirmativas da Universidade do Estado da Bahia ou da Universidade Federal da Bahia.

Consideramos relevante questionar como as professoras (pedagogas) egressas das políticas de Ações Afirmativas do Ensino Superior vêm sendo inseridas no mercado de trabalho, na área de educação, frente aos desafios do sistema educacional em um contexto onde a legislação educacional caminha no sentido da equidade étnico-racial. Será que o fato dessas professoras terem sido “fruto” de políticas reparatórias, com recorte racial, influenciou suas percepções em torno do racismo e o posicionamento político pedagógico em prol da mudança desse paradigma? Será que a Universidade formou essas educadoras numa perspectiva antirracista? Caso essa formação universitária não tenha sido suficiente em relação a essa questão e, mesmo assim, essas profissionais consigam praticar uma educação antirracista e antidiscriminatória, quais experiências em suas trajetórias de vida permitiram essa prática?

As histórias de vida são também trajetórias de formação, pois essas são indissociáveis das identidades de raça e gênero. É impossível separar o “eu profissional” do “eu pessoal” (NÓVOA, 1995). A relação familiar, a trajetória escolar, as amizades, a participação em movimento social, entre outros fatores, influenciaram na construção das identidades dessas professoras. Como lembra Moita (1995, p.115), “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”, e isso acontece em vários espaços. Assim, a formação das professoras não

deve ser entendida somente como aquelas atividades que acontecem de forma planejada, em local fechado, carga horária definida e mediadas por um/a formador/a; os espaços de formação são amplos.

Diante da potencialidade da abordagem biográfica, como método de pesquisa e como metodologia usada no contexto da formação de professores, a tomaremos como método de pesquisa. Assim, seguiremos as pistas dadas por Moita (1995), Nóvoa (1995), Josso (2004, 2007) em relação à riqueza epistemológica das narrativas no campo da pesquisa em educação, considerando também que essa é uma perspectiva adotada nas experiências em torno da formação de professores.

É sabido que a maneira de agir dentro da profissão, a forma de ensinar está diretamente relacionada àquilo que somos como pessoa quando exercemos a docência. (Nóvoa,1995). Mas ao trazer os percursos formativos e práticas dos professores para o centro do debate, com a finalidade de analisar percepções e ações em torno da efetivação de uma educação antirracista e antidiscriminatória, é preciso compreender que embora seja o professor o regente da aula diretamente implicado no cotidiano de ensino-aprendizagem, não cabe a ele a exclusividade da responsabilidade por tal processo. É por isso que, nessa pesquisa, tomamos uma metodologia implicada primeiramente no que eles dizem sobre suas experiências formativas, considerando o contexto social e os diversos espaços de formação (escola, universidade, experiências familiares, extraescolares e extra-acadêmicas). E, em um segundo momento metodológico, tomamos como dimensão fundamental a observação do universo de atuação desses professores, a escola.

Um fazer docente em consonância com uma educação antidiscriminatória e que contempla a diversidade em sala de aula depende da formação docente para esse exercício, bem como do aparato pedagógico (documental, material, físico e pessoal) que dispõe para tal prática na instituição na qual atua. Para saber mais sobre a prática dessas professoras sobre seus contextos e condições institucionais de atuação, embarcaremos, também, na pesquisa de inspiração etnográfica.

Para encontrar as colaboradoras, usamos uma rede social, o *Facebook*, para divulgação do anúncio “procura-se” (ver o anexo A). Dessa maneira, localizamos as professoras egressas das políticas de Ações Afirmativas, da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade Federal da Bahia, que estão em exercício na educação básica em escola pública ou particular da cidade do Salvador ou Região Metropolitana. Nesse anúncio, constava a descrição do perfil desejado para participação na pesquisa, sem

determinação do perfil étnico-racial e de gênero. Um total de vinte pedagogas (os), dezenove mulheres e um homem, formados pelo sistema de cotas entraram em contato. Desse universo, apenas uma parte atendia aos critérios descritos no anúncio. Enviamos, através de mensagem privada, na mesma rede social, um questionário para levantamento do perfil dos participantes (ANEXO B). Metade deles deu retorno. Através desse percurso, chegamos até as cinco professoras que participam dessa pesquisa. O fato de apenas mulheres negras ex-cotistas terem se apresentado ao chamado da pesquisa pode ter se dado pelo caráter feminino do curso de Pedagogia, bem como pelo fato de as cotas contemplarem majoritariamente as pessoas negras na Bahia. Além dessas hipóteses, levantamos outra que diz respeito à afirmação pública da condição de cotistas, visto que elas foram se apresentando em público nos comentários do anúncio virtual postado no *Facebook*. No decorrer do trabalho, após conhecermos as histórias dessas professoras, percebemos que, de fato, as experiências de vida das cinco professoras corroboram para a defesa das cotas e autoafirmação enquanto cotista.

A experiência formativa das professoras para o exercício de uma educação para a equidade – seja ela racial, de gênero, de classes, entre outras – depende, principalmente, das vivências das mesmas com tais questões no decorrer das suas trajetórias de vida e em diferentes espaços. Gomes (1995) e Santana (2004), em pesquisas sobre os processos de construção da identidade da mulher negra professora e interferência dessa identidade na sua atuação profissional, também se baseiam nas narrativas de vida dessas profissionais. Baseamo-nos na dimensão das narrativas sobre a experiência formativa, já que “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.” (Josso, 2007, p. 413). Segundo a referida autora:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007, p. 414)

Nessa perspectiva, as professoras egressas das políticas de cotas estão protagonizando papéis a partir de novos contextos no cenário contemporâneo

educacional. Elas têm muito a nos contar, e para analisar as experiências formativas, especialmente, na trajetória universitária na condição de cotistas, as percepções e práticas dessas professoras acerca das desigualdades raciais e combate ao racismo e à discriminação, usaremos a perspectiva biográfica a partir da entrevista narrativa e a abordagem etnográfica para analisar seus contextos de atuação – a escola.

A entrevista narrativa, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 104), é adequada para pesquisas que combinam histórias de vidas com contextos sócio-históricos. Histórias pessoais, segundo as autoras, “expressam contextos sociais e históricos mais amplos, e as narrativas produzidas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias se enraízam.” A análise das trajetórias das professoras cotistas pode nos possibilitar um entendimento bem mais amplo sobre as políticas afirmativas tanto no ensino superior quanto na educação básica. Assim,

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91)

A entrevista narrativa foi elaborada com base na metodologia sugerida por Jovchelovitch e Bauer (2002), a qual se estrutura em quatro fases, são elas: iniciação, narração central, fase das perguntas e fala conclusiva (ANEXO C). Após a escuta das narrativas das professoras, foi realizada a observação de campo, através de um roteiro com inspiração etnográfica. Em campo, nos interessa observar as professoras situadas no exercício da docência, ou seja, no cotidiano da escola, as relações interpessoais e institucionais, as práticas pedagógicas, o ambiente escolar, a gestão, os documentos (planejamentos, Projeto Político Pedagógico da escola etc.), a fim de identificar como é tratado o tema das relações étnico-raciais. Embora os/as professores/as assumam papel importante para a implementação da lei 10.639/03 nas escolas, devemos ampliar o nosso olhar no sentido de entender os contextos de atuação dos mesmos. Essa análise sobre o contexto e o coletivo pode nos indicar possibilidades e desafios para a efetivação de uma educação democrática, antirracista e emancipatória.

Os procedimentos metodológicos, que ganharam vida mediante o encontro com as cinco professoras, possibilitaram uma riqueza de achados compilados em um

diário de campo com registro do que foi observado em quatro escolas, além de aproximadamente sete horas de gravação de entrevista, transcritas em 135 páginas. Esse “mundo” de achados resultou também em uma mistura de sentimentos de felicidade, angústia e medo de me afogar entre tantos conhecimentos e descobertas sem tempo hábil para o resgate. Esse tempo diz respeito ao nosso prazo para a conclusão da escrita dessa dissertação. Sigamos! Não podemos perder o fôlego.

Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução, considerações finais e anexos. A introdução apresenta os passos dados para escolha do tema e realização da pesquisa; o caminho metodológico associado aos objetivos traçados, problemática da pesquisa e apresenta os primeiros achados.

No primeiro capítulo, intitulado *Educação e racismo: bases conceituais*, traçamos os fundamentos que envolvem os conceitos e contexto da temática. No cerne das políticas de Ações Afirmativas, vimos diversos conflitos causados pela inclusão do critério racial nas políticas educacionais, e o racismo que sempre se apresentou como tabu na sociedade brasileira se coloca aqui no centro do debate. Seguindo esse pensamento, o capítulo tece considerações sobre o pensamento racial brasileiro, a participação dos negros e negras no sistema educacional e as ações afirmativas tanto no âmbito da educação básica quanto no ensino superior. Além disso, reflete sobre a formação de professores (as) para reeducação das relações étnico-raciais e os significados da profissão docente para as mulheres negras.

No segundo capítulo, intitulado *Identidades e travessias: de estudantes a professoras da Educação Básica*, as professoras colaboradoras são apresentadas e os resultados da pesquisa começam a ser mostrados a partir das suas narrativas.

O terceiro capítulo aborda as *Experiência formativas e relações raciais*, os depoimentos das professoras são fontes abundantes para a compreensão dos seus percursos na família, escola e universidade. Essas falas são articuladas a alguns estudos sobre cada uma dessas áreas.

E, por fim, incorporando os elementos da etnografia educacional, no quarto capítulo revelamos as *Práticas Pedagógicas: entre as narrativas e a observação de campo*, apontando as possibilidades e desafios para a reeducação das relações étnico-raciais da universidade até a escola.

1 Educação e racismo: bases conceituais

Para entendermos o cenário contemporâneo das políticas de Ações Afirmativas, faz-se necessário revisitarmos os pilares que motivaram o surgimento das mesmas. Esses pilares se edificaram em contextos históricos onde as relações raciais se configuraram como um fator decisivo para forjar as desigualdades na sociedade brasileira. Dessa forma, usaremos o termo “raça” como um conceito sociológico para analisar as desigualdades e as políticas de equidade no campo da educação.

Teorias raciais do século XIX, produzidas na Europa, com incursões pelo mundo, principalmente no Brasil, tornou o saber científico aliado ao discurso racista. Diversos estudos que hierarquizavam os grupos humanos, a partir da noção de raça, explicavam as diferenças no campo da capacidade mental e comportamental. Schwarcz (1993), em estudos sobre os cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870 a 1930, mostra como o argumento racial foi politicamente e historicamente construído, naquele momento, assim como o conceito de “raça”, que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação, sobretudo social. Seguiremos com a análise sobre o pensamento racial brasileiro e o papel do racismo científico no delinear desse imaginário. Para falar de raça, a tomaremos aqui como uma categoria relacional, no âmbito das relações sócio históricas, um conceito analítico nominalista, para além das conceitualizações de ordem biológica dos estudos científicos das décadas finais do século XIX e décadas iniciais do século XX. Nesse sentido:

Se pensarmos em “raça” como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na ideia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social. (GUIMARÃES, 2003, p. 104)

Assim, apesar de não existir mais a diferenciação entre as raças humanas, do ponto de vista biológico, o racismo permanece no campo das relações raciais e se configura como um sistema de manutenção de poder e de exclusão. É a partir dessa realidade que políticas públicas para a promoção da equidade racial vêm sendo elaboradas e implementadas em diversos setores da sociedade brasileira nas últimas décadas.

1.1 Pensamento racial no Brasil

A representação das classificações raciais, que reproduziram as desigualdades a partir do discurso de inferioridade da população negra, continua cristalizada no âmbito da realidade social. Dessa forma, as relações sociais, tais como elas se dão no cotidiano, bem como nas instituições, geralmente, estão imbuídas em preconceitos de cunho racista. Seguiremos aqui com uma breve discussão sobre o pensamento racial brasileiro para dar sentido à categoria “raça” a partir de contextos históricos.

Os esquemas classificatórios baseados nas diferenças culturais e/ou fenotípicas, como demarcadores de desigualdades, e as práticas e sentimentos próprios do etnocentrismo e do racismo, segundo Seyferth (2002), configuram-se no pensamento ocidental muito antes da invenção do conceito de raça e do evolucionismo cultural no século XIX. Formas de alimentar as desigualdades foram reinventadas pela Europa para impor a dominação política, cultural e econômica aos povos colonizados. Ideias baseadas na teologia, por exemplo, foram muito difundidas.

No sistema escravista colonial, as identidades racializadas organizavam a dinâmica social, os africanos trazidos para o Brasil, principalmente da África ocidental e meridional, tinham sua condição de humanidade obliterada para servir de mão de obra escrava. Assim, formou-se a primeira classe de trabalhadores brasileiros. Estes empreenderam diversas formas de resistência para se rebelar contra o referido sistema. As revoltas escravas e formação de quilombos no Brasil, segundo Reis (1995-96), foram os mais importantes tipos de resistência, embora não tenham sido as únicas formas. Dentre essas revoltas e quilombos, podemos citar a Revolta do Malês, em janeiro de 1835, e o Quilombo dos Palmares, da segunda metade do século XVII.

De acordo com Antônio Guimarães (2008), na sociedade escravocrata brasileira, foram criadas duas identidades para chamar as pessoas escravizadas, eram “africanos” e “negros”, o autor afirma que nessa sociedade os negros tinham um lugar e esse lugar era a escravidão. Tomando o conceito de classe e de casta de Weber, o primeiro entendido como grupo aberto e o segundo como grupo fechado, para explicar as posições sociais, Guimarães (2008) aponta para a existência de uma íntima articulação entre classe e raça já que a classe era racializada e as pessoas sempre se referiam a divisão entre “senhores” e “escravos” como uma divisão de classe na sociedade escravista brasileira. Por outro lado, a condição étnico-racial dos negros

escravizados e seus descendentes, representada no imaginário da elite pelo determinismo biológico expressado pela cor e outras características físicas, era um condicionante que servia de obstáculo para a mobilidade social desses indivíduos. Assim, o pertencimento étnico-racial, a cor, também podia ser tratado como “casta”, já que tornava a mobilidade social impossível. Nessa perspectiva, é possível perceber que as alforrias e a abolição da escravatura, necessariamente, não representaram igualdade de tratamento e de oportunidades para a população negra no período imperial e republicano.

Abolicionistas brasileiros, como Joaquim Nabuco, omitiam-se diante das questões raciais postas pela escravatura, a abolição era muito mais cobrada na perspectiva de tornar o país moderno, do que como uma luta antirracista. Além de possibilitar a saída do país do atraso econômico de um modelo fortemente condenado por outras nações, a abolição também era vislumbrada como uma oportunidade para o embranquecimento populacional a partir de um processo evolucionista liberal de nação. Grande parte deles acreditava no evolucionismo do perfil étnico-racial da população, no qual o elemento branco progressivamente triunfaria, sendo a imigração europeia uma via imprescindível para atingir tal processo ao mesmo tempo em que formaria o novo quadro de trabalhadores, não mais escravo, do país. Skidmore (2012) aponta os dois motivos defendidos pelos abolicionistas para a promoção imediata da imigração europeia a partir do fim do trabalho escravo:

Em primeiro lugar os europeus poderiam contribuir para reduzir a carência de mão de obra decorrente da eliminação do trabalho escravo, tanto mais necessário porque a taxa de libertos era considerada insuficiente para atender as necessidades de mão de obra. Em segundo lugar, a imigração europeia ajudaria a apressar o processo de branqueamento do Brasil. Foi surpreendente ver Nabuco falar sem rodeios sobre essa questão. O que os abolicionistas queriam, explicou ele em 1883, era um país “onde, atraída pela franqueza das nossas instituições e pela liberdade do nosso regime, a imigração europeia traga sem cessar para os trópicos uma corrente de sangue caucásico vivaz, energético e sadio, que possamos absorver sem perigo.” (SKIDMORE, 2012, p. 62-63)

Embora o pensamento abolicionista estivesse em convergência com as ideias do racismo científico europeu, a noção de raça na sociedade brasileira surge de forma mais sistemática após a abolição da escravatura. A condição de igualdade legal, conferida aos negros escravizados, se configurava como ameaça aos que formavam o “topo da pirâmide” de uma sociedade altamente hierarquizada. As teorias raciais, inspiradas nos estudos europeus, no campo do racismo científico, reforçaram as

demarcações das posições sociais ocupadas pelos indivíduos.

Com a abolição, fim do Império e a instituição da Primeira República em 1889, os planos para o futuro do país eram pautados na formação de uma unidade nacional. Nesse período histórico, existia a defesa de um nacionalismo intimamente ligado às hierarquias de cor e raça, assim se estabeleciam, de forma velada, critérios diferenciados de cidadania embora existisse um projeto de nação que pretendia unificar sua população (GUIMARÃES, 2009; SHCWARCZ, 1993). Analisando esse período histórico, é possível entender que

Com a substituição da ordem escravocrata por outra ordem hierárquica, a “cor” passou a ser uma marca de origem, um código cifrado para “raça”. O racismo colonial, fundado sobre a pureza de sangue dos colonizadores portugueses, cedeu lugar, depois da independência do país, à ideia de uma nação mestiça, cuja cidadania dependia do lugar de nascimento (a nossa “naturalidade”) e não de ancestralidade. (GUIMARÃES, 2009, p. 48)

Para analisar o cruzamento entre a identidade nacional e as relações raciais no Brasil, estudiosos como Schwarcz (1993), Munanga (2008) e Skidmore (2012) evidenciam o legado do caráter racista das ciências, das elites e instituições para a concepção de raça no pensamento brasileiro, bem como seus impactos na formação do povo, que prezava por um ideal de branqueamento para um futuro mais promissor de nação. O pensamento de políticos e intelectuais convergia para a ideia de progresso associada ao perfil étnico-racial da população. Já que a Europa era tida como padrão civilizatório, almejava-se que o perfil populacional brasileiro deveria assemelhar-se a tal civilização. Dessa forma, as populações indígenas e africanas, bem como seus descendentes, eram considerados obstáculo para o desenvolvimento da nação. O grande contingente populacional de negros ex-escravos era tido como problema para os pensadores brasileiros. Diante disso, a miscigenação, pensada pelas elites, representou um processo de negação do legado identitário e civilizatório africano.

A pluralidade nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca; daí por que a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX. (MUNANGA, 2008, p. 48)

A mestiçagem associada às políticas de imigração de povos não negros apresentava-se como estratégia para atingir o objetivo de “clarear” a população. Embora algumas vertentes de pensadores acreditassem que os mestiços herdavam o

pior lado de cada uma das raças, resultando na degeneração – a mestiçagem projetava o Brasil para o mundo como exemplo emblemático de democracia racial. Muitos intelectuais elaboraram estudos sobre a mestiçagem brasileira. Silvio Romero, crítico literário da Escola de Recife, acreditava que a mestiçagem originada do cruzamento entre as três raças (branca, negra e índia) tornava a composição populacional brasileira peculiar, uma nação de mulatos. Romero defendia, em suas teses, que a mestiçagem faria prevalecer após algumas gerações, o tipo racial mais numeroso, que no caso do Brasil era a raça branca, graças à intensificação da imigração europeia, ao extermínio dos índios e a diminuição da população negra com o fim do tráfico negreiro. Segundo Munanga (2008, p.49-50), a mestiçagem “no pensamento de Romero, representa apenas uma fase transitória no pavimento da estrada que levaria a uma nação brasileira presumidamente branca”, para ele os índios, negros e mestiços estavam fadados ao desaparecimento total após vários séculos de cruzamentos dos mestiços com parceiros brancos. Já o médico Nina Rodrigues (1862-1906) não compactuava com o futuro étnico projetado pelo seu contemporâneo Silvio Romero (1851-1914). Para aquele, a mestiçagem causava danos irreparáveis para o Brasil. Baseado na antropologia criminal, nas teorias sobre a natureza biológica da criminalidade de Cesare Lombroso, Rodrigues defendia a criação de uma responsabilidade moral e penal diferenciada entre a população, considerando que os negros, índios e mestiços eram mais propensos à criminalidade. (SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2008 e SKIDMORES, 2012)

Silvio Romero, da Faculdade de Direito de Recife, e Nina Rodrigues, da Faculdade de Medicina da Bahia, são exemplos das representações científicas acerca do povo brasileiro. A partir dos anos de 1870, começa a se difundir o discurso científico como modelo de análise social. Os homens da ciência eram porta-vozes das análises deterministas das diferenças que justificavam as inferioridades raciais. Existia uma grande influência europeia na difusão de teorias como o evolucionismo social, o positivismo, o naturalismo e o darwinismo social. Por parte das elites intelectuais e de políticos brasileiros, as teorias raciais de análise da sociedade tinham primazia em relação a outras. Segundo Schwarcz (1993), isso se dava porque, ao discutir esse assunto, se pretendia uma aproximação ao mundo europeu, do seu progresso e civilização. Isso implicava, no entanto, num certo mal-estar diante da realidade da composição racial brasileira, “paradoxalmente, a introdução desse novo ideário científico expunha, também, as fragilidades e especificidades de um país já tão miscigenado.” (SCHWARCZ, 1993, p.46).

Esse cientificismo racialista do século XIX foi muito difundido entre o senso comum, além das produções no campo da literatura. Uma sociedade nascida a partir da pluralidade étnico-racial populacional não pensava seu futuro a partir desse histórico. Pelo contrário, a plurirracialidade era combatida em detrimento de um modelo hegemônico de processo civilizatório europeu. Segundo Munanga (2008),

A mestiçagem, como articuladora no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo um modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveríamos ser assimilados todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultante da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. (MUNANGA, 2008, p. 85)

Oliveira Viana, intelectual das Ciências Sociais cujas obras tiveram grande impacto no pensamento social brasileiro, retomou durante a década de 1920 as análises sobre a mistura étnica brasileira, se tornando referência na tese do branqueamento. Para o intelectual, o resultado do censo oficial de 1920, o qual demonstrava um crescimento da população branca, representava um sucesso do movimento migratório na contribuição para o aumento da população “ariana” e para elevação do “teor ariano do sangue” da população mestiça (SKIDMORE, 2012). Viana foi o autor do volume introdutório do censo de 1920, intitulado “O povo brasileiro e sua evolução”, no qual oferecia evidências empíricas do progresso rumo ao branqueamento, chamado por ele de arianização. Contradizendo o pensamento de Viana, Gilberto Freyre elabora estudos sobre as relações raciais no Brasil, defendendo que a miscigenação possibilitou uma convivência harmônica entre os povos e um sincretismo cultural com forte influência das populações indígenas e africanas. Segundo Freyre, existia uma permissividade e uma negociação entre os grupos étnicos que contrariava a suposta imposição de uma hierarquia sócio-racial rígida. O livro *Casa Grande e Senzala*, de 1933, de Gilberto Freyre, foi um marco para a crença de um Brasil racialmente democrático.

Por muito tempo, o Brasil permaneceu sendo apresentado como exemplo positivo de mistura étnica populacional. Parte significativa da ideologia nacional apoiava-se na noção de que aqui tínhamos um “paraíso das raças”. Quando comparado ao racismo norte-americano, muitos defendiam que no Brasil não existia racismo. As violentas e segregacionistas relações raciais estadunidenses eram tidas como parâmetro

comparativo para a constatação do racismo em outras sociedades. Entretanto, o racismo brasileiro se dava de forma diferenciada, velado no discurso da igualdade formal e da identidade mestiça do povo. O fato de ter uma formação populacional mestiça possibilitou que o país fosse representado a partir de uma ideia de sociedade inclusiva. A diversidade de nuances de cor do povo brasileiro fazia com que muitos defendessem a existência de grupos de cor ao invés de grupos de raça. Essa suposta inexistência de ideologia de racista invalidava o racismo brasileiro. Entretanto, o branqueamento e a democracia racial são conceitos importantes na análise da especificidade do racismo brasileiro.

O racismo brasileiro agia, e continua agindo, de forma sutil, a partir de representações que entendem que existe uma humanidade diferenciada que justifica a desigualdade de oportunidade e de tratamento. Um sentimento que opera, inclusive, na autorrepresentação das pessoas negras e seus descendentes, a partir de um sentido de inferioridade e de autonegação. O escamoteamento do racismo no Brasil protelou a elaboração e efetivação de medidas em prol da equidade racial.

Entre as formas encontradas pela comunidade negra para combater as desigualdades e elevar a autoestima da população negra, a Frente Negra Brasileira (FNB) se destaca. Com atuação de 1931 a 1937, a FNB se constituiu como uma organização que buscava conquistar a inclusão do negro em todos os setores da sociedade brasileira, principalmente na educação, apelando para a união do povo negro em prol do empoderamento. Diante das adversidades, a cidadania para as pessoas negras representava não só ter direitos iguais, mas também representava não ser visto como inferior. Fundada em 1931, na cidade de São Paulo, por um grupo de “homens de cor”, com a intenção de se espalhar por vários estados brasileiros, a FNB chegou a contar com milhares de associados. Os mesmos tinham uma relação de pertencimento muito forte, por acreditarem na missão da organização e pelo poder simbólico que ela representava, os dirigentes da Frente criaram diversos símbolos identitários, como a bandeira, o hino e a carteira de associado. Segundo Domingues (2008), a FNB era também um espaço de denúncia das práticas escolares racistas, que acontecia em muitos “grupos escolares”, que tratavam de forma diferenciada os alunos negros, quando esses conseguiam frequentar esses grupos. Denunciavam também os conteúdos dos materiais pedagógicos, principalmente o lugar negativo que era reservado ao negro nos livros didáticos. As lideranças fretenegrinas valorizavam a prática da leitura, pregavam a necessidade do povo negro frequentar as bibliotecas e tinham a pretensão

de criar um clube de intelectuais para reunir estudiosos e promover a publicação de jornais literários e livros dos intelectuais negros. Atuou para garantir a escolarização da população e era através da mídia, do jornal *A voz da Raça*, criado e mantido pelos diretores, que eram divulgados os ideais da Frente e as “chamadas” para que o povo negro buscasse se escolarizar. A Frente Negra constituiu-se enquanto partido político em 1936, entretanto, com o Estado Novo, que deu início à Era Vargas em 1937, o partido político, assim como todos da época, foi extinto.

No início da segunda metade do século XX, a Unesco promoveu a elaboração de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil; especificamente nos estados da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Contrariando as expectativas da época, que girava em torno de um estudo que fizesse um elogio à mestiçagem, as pesquisas revelaram profundas desigualdades entre brancos e negros e um preconceito escondido sobre a camuflagem da democracia racial que não evidenciava os conflitos. Intelectuais como Thales de Azevedo, Oracy Nogueira e Florestan Fernandes, ligados a essas pesquisas, que ficaram conhecidas como Projeto Unesco, produziram análises que serviram de base para desmontar a crença na democracia racial. A partir desse projeto, foi possível comprovar que

[...] sobrevivia como legado histórico um sistema enraizado de hierarquização social que introduzia gradações de prestígio com base em critérios como classe social, educação formal, localização regional, gênero, origem familiar em todo um *carreful* de cores e tons. (SCHWARCZ, 2012, p.72)

Em relação ao racismo brasileiro, podemos destacar aqui as análises feitas por dois sociólogos, a partir da participação no Projeto Unesco: Florestan Fernandes e Oracy Nogueira. O primeiro demonstrou o caráter sutil e dissimulado do racismo brasileiro: “um preconceito de ter preconceito”. Segundo Fernandes, o preconceito racial era algo implícito e, embora os brasileiros condenassem tal pensamento e atitudes decorrentes dele, as discriminações continuavam acontecendo e ações não eram tomadas no sentido de atenuar a desigualdade de cunho racial. Já Oracy Nogueira ocupou-se de diferenciar o racismo dos Estados Unidos do racismo do Brasil. Enquanto aquele se configurava como um preconceito de origem, esse se apresentava como um preconceito de marca. Segundo Nogueira, o preconceito de origem, o norte-americano, leva em consideração a ascendência negra do indivíduo, é um preconceito de sangue. Já o preconceito de marca, o brasileiro, baseia-se na aparência física, nos

traços negróides que o indivíduo apresenta (GUIMARÃES, 2004; SCHWARCZ, 2005-2006).

Com o avanço das pesquisas que visibilizavam as discriminações no país, bem como a mobilização coletiva de pessoas negras organizadas em movimentos, a representação do Brasil enquanto paraíso racial passava a ser problematizada de forma mais acirrada. Em 1944, Abdias do Nascimento cria o Teatro Experimental do Negro (TEN) com o intuito de ressignificar a cultura negra e de atuar no fortalecimento da identidade negra e no combate ao racismo. Após os anos 1960, com a efervescência dos movimentos civis nos Estados Unidos e sua repercussão pelo mundo, a política de identidade passou a ser o principal foco do ativismo negro no Brasil, embora estivéssemos em um período de forte repressão política com a instauração da Ditadura Militar em 1964. Afirmar-se enquanto negro era uma forma política de denunciar a situação dos não-brancos no Brasil, reivindicar a igualdade de oportunidades e incentivar a população negra a tomar consciência da sua situação e a lutar pela equidade. Esse foi o papel exercido pelo Movimento Negro Unificado (MNU), que passou a existir em 1978, reivindicando a ancestralidade e a origem africana no processo de identificação e autoafirmação dos negros brasileiros. O MNU retoma o conceito de raça para discussão da nacionalidade brasileira, de forma a ressignificar a identidade racial negra, sucumbida pelo mito da democracia racial. As análises sociológicas, a partir de dados do IBGE daquela época, reafirmam as desigualdades de oportunidades e de tratamento dispensados aos negros quando comparados aos brancos para explicar o fosso das desigualdades existentes entre brancos e negros. Eles percebem que os declarados pretos e pardos, nas categorias de cor do IBGE, apresentavam similaridades nas condições de vida, e sugeriram, diante dessa realidade, que os dados de pretos e pardos fossem agregados, transformando-os analiticamente em “negros” (Hasenbalg, 1979).

A mestiçagem brasileira possibilitou um sem fim de termos classificatórios, baseados, principalmente na cor, para definição étnico-racial das pessoas. Segundo Guimarães (2009), “cor” funciona como uma imagem figurada de “raça” em um sistema racial bipolar (negros X brancos) no qual se estrutura o racismo brasileiro já que, segundo o autor, “alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado, isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais” (GUIMARÃES, 2009, p. 47). É com base nessa análise que Guimarães (2008, 2009) defende o uso de “raça” como

categoria sociológica analítica, como um recurso para ressignificação da dignidade e autoestima da população negra brasileira e como base conceitual que serve para orientar estudos sobre as desigualdades na sociedade brasileira e a luta por políticas públicas compensatórias.

A análise do pensamento racial brasileiro, aqui, se faz importante para entendermos o contexto contemporâneo de implementação de políticas públicas reparatórias, com recorte racial na educação. Revisitar esse debate se faz necessário para a análise dos avanços e desafios colocados por essas políticas. Questionamentos acerca da dificuldade de saber “quem é negro no Brasil?”, por exemplo, serão retomadas no debate sobre a adoção de políticas de cotas nas universidades. O racismo, um assunto que sempre se configurou como tabu nacional, é colocado no centro das discussões nos anos iniciais do século XXI. Para a educação formal, é colocada a tarefa de um ensino baseado na reeducação das relações étnico-raciais, já que a legislação educacional orienta para essa perspectiva no sentido de incluir os saberes, histórias, cosmovisões e epistemologias das culturas afrobrasileira e indígena.

1.2 Negros e negras no sistema educacional

O pensamento racial brasileiro, alicerçado no racismo científico e no branqueamento, considerava o componente populacional de origem africana como negativo na formação do povo. A instituição “escola” não fugiu a essa regra, muito pelo contrário, serviu como meio eficaz para reprodução desse ideário de nação. Muitos pesquisadores se dedicaram aos estudos sobre educação e racismo e evidenciaram a existência de práticas, tratamentos, conteúdos, currículos (ocultos ou não), materiais didáticos, políticas etc., que colocam os pretos e pardos em desvantagens, quando comparados aos brancos, no acesso e permanência na educação formal (HASENBALG; SILVA, 1990; ROSEMBERG, 1991; SILVA, 1994; CAVALLEIRO, 2000; GOMES, 2001).

As pesquisas educacionais com recorte racial muito nos têm servido para analisar a história da educação no Brasil. Nesse sentido, em convergência com o pensamento de Rosemberg (1991),

[...] colocar em foco a hierarquia racial como geradora de contradições sociais que se articulam às relações de classe parece-me, nos planos do conhecimento e da ação prática, uma perspectiva promissora para se

compreender e transformar o sistema educacional em sociedades multirraciais. (ROSEMBERG, 1991, p. 26)

Apoiada em indicadores socioeducacionais, da década de 1980, Fúlvia Rosemberg (1991) demonstrou que a educação inicial de crianças brasileiras é conduzida de forma diferenciada a depender do seu pertencimento racial. Assim, tanto o acesso à educação quanto a qualidade, uma vez que se consegue acessar, são inferiores para as crianças negras.

A autora mostra que o sistema escolar contribui incisivamente para o insucesso escolar dos alunos pretos e pardos. A partir da análise dos dados numéricos sobre educação e raça na PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) de responsabilidade do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Rosemberg apresenta as desigualdades raciais na educação inicial.

Considerando-se o desempenho das crianças de 0 a 9 anos, ou o período educacional compreendido entre a creche e as três primeiras séries do 1º grau, percebem-se diferenças entre as trajetórias de crianças brancas e negras que persistem mesmo quando foi possível controlar o rendimento familiar. A carreira de educação inicial de crianças negras é por vezes frustrada - por ela não ter acesso -, acidentada, porque interrompida, retomada ou abandonada e sofrida, porque tende a ser de pior qualidade. (ROSEMBERG, 1991, p. 30)

A esperança de vida escolar para as pessoas negras no Brasil tem sido menor diante de um legado cultural racista que inferioriza os negros brasileiros e legitima a cultura dominante. Hall (2006) afirma que no decorrer da história da Europa suas conquistas subjugarão povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentavam impor uma hegemonia cultural unificada. As escolas, enquanto instituições que anunciaram a modernidade, estão arraigadas no universalismo das práticas desse projeto e dos seus desdobramentos. A modernidade almejada pela elite brasileira, tendo o ideal do continente europeu como meta, esteve articulada a um projeto eugenista, no qual a educação formal foi marcada tanto pela exclusão da população afrobrasileira quanto dos povos indígenas. O eurocentrismo se sustentou no discurso do monopólio da racionalidade para se firmar enquanto modelo de civilização. Em relação a este fato, Morrin (2000) atenta para o fato de que

[...] a racionalidade não é uma qualidade da qual a civilização ocidental teria monopólio. O ocidente europeu acreditou, durante muito tempo, ser proprietário da racionalidade, vendo apenas erros, ilusões e atrasos nas outras culturas, e julgava qualquer cultura sob a medida do seu desempenho

tecnológico. (MORRIN, 2000, p. 22)

A escravidão, o colonialismo e o racismo, enquanto sistemas estruturantes na formação da nação, continuam produzindo seus efeitos na contemporaneidade, pois estão arraigados no imaginário da sociedade brasileira. Quando se fala aqui sobre a necessidade da reeducação das relações étnico-raciais, estamos considerando que o racismo produziu efeitos negativos na educação formal. Efeitos estes difundidos de forma dissimulada até as décadas finais do século XX, que precisam ser radicalmente revistos, pois serviam para reproduzir e manter currículos, práticas escolares, materiais didáticos, tratamentos interpessoais e institucionais que inferiorizavam as populações não brancas.

1.2.1 A Lei 10.639/03 e a reeducação das relações étnico-raciais

A lei 10.639/03 foi sancionada pelo Ministério da Educação, modificando o artigo 26, a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Apesar de termos ciência de que atualmente a referida lei já foi ampliada pela 11.645/08, incluindo a História e Cultura Indígena, tomamos nesse trabalho a lei 10.639/03 como referência pelo fato de que a mesma abarca melhor o contexto histórico que estamos analisando, podendo ter tido maior incidência na formação acadêmica dos egressos das políticas de cotas nas universidades. Além disso, a lei 10.639/03 é um marco histórico no repensar da História do negro no Brasil e na reeducação para as relações étnico-raciais na contramão de um sistema educacional que tem forte incidência de racismo. Reeducação é um termo usado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura Afrobrasileira e Africana, CNE/ CP 3/2004. Aqui ele será adotado entendendo que as pessoas antes de ir às escolas, já foram educadas para as relações raciais e, como essa educação é pautada no racismo, temos a necessidade de sermos reeducados para tais relações, independente do pertencimento étnico-racial.

No contexto contemporâneo, é importante evidenciar o quanto a educação formal no Brasil esteve pautada em processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual dos considerados racialmente inferiores. Houve uma desvalorização, negação e ocultamento das contribuições do continente africano,

da diáspora africana e dos povos ameríndios ao patrimônio cultural da humanidade. Segundo Boaventura Santos (2010), existe uma monocultura do saber e do rigor, desde a expansão europeia, baseada em uma única realidade: a da ciência ocidental que nega as outras formas de se produzir conhecimento. A isso, Santos (2010) deu o nome de *epistemicídio*: a morte de conhecimentos alternativos. Diante dessa percepção os sistemas educacionais na contemporaneidade, estão sendo desafiados a incluir em seus currículos, materiais, espaços e práticas da contribuição civilizatória da população africana e indígena, no sentido de romper a história da formação brasileira contada apenas sob o ângulo eurocêntrico. As pesquisas pós-críticas em educação têm demonstrado as relações entre conhecimento, poder e cultura no campo educacional. Em relação aos impactos das teorias pós-críticas em educação sobre a pesquisa educacional brasileira, Paraíso (2004) afirma que existe uma recusa às explicações universais, totalidades, completudes ou plenitudes e um posicionamento claro por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular. Dessa forma,

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença. (PARAÍSO, 2004, p. 284-285)

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), a identidade e a diferença devem ser discutidas no campo pedagógico como questão que envolve fundamentalmente relações de poder. O autor acredita que enquanto a educação não questionar a produção da identidade e da diferença continuará sendo uma instituição social que alimenta o ciclo da criação, reprodução e fixação das desigualdades sociais. Nessa mesma linha, Bourdieu (1996) atenta para a manutenção das relações desiguais no sistema educacional através da violência simbólica, identificando toda ação pedagógica como uma arbitrariedade dupla, uma vez que o poder é arbitrário e a cultura, imposta. Compreender esses mecanismos, o campo de conflito, é uma forma de enfrentar a violência simbólica, no campo das desigualdades raciais no sistema educacional. Essa discussão, empreendida por Bourdieu, nos serve aqui para discutir a reeducação das relações raciais já que através delas podemos pensar em uma educação questionadora, democrática, descolonizadora e emancipatória.

A nova concepção de educação demanda novas estratégias para a quebra de paradigmas que produziram e mantiveram as desigualdades no Brasil. A abordagem pedagógica tem avançado de uma perspectiva universalista para uma concepção multiculturalista. Entretanto, temos que ter cuidado para não produzimos sentimentos de tolerância ao “diferente” ao invés do discurso da cidadania e da igualdade. Segundo Seyferth (2002, p.40), “o discurso multiculturalista coloca grupos étnicos e minorias à parte do corpo nacional, o que significa uma acomodação à persistência das desigualdades.” Talvez esse tenha sido um dos motivos para que o tema Pluralidade Cultural como tema transversal, divulgado nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) pelo Ministério da Educação em 1997, não tenha produzido tantos impactos no combate ao racismo na educação. Nessa perspectiva, a articulação entre educação, cidadania e raça significava ir além das discussões sobre temas transversais, “representava o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania.” (GOMES, 2001, p. 81-82)

No âmbito do universo escolar, é importante que saibamos as formas de reprodução do pensamento racista no cotidiano da escola. Apesar de, geralmente, não ter aparecido de forma perceptível, essa ideologia sempre respondeu “presente!”, muitas vezes silenciosamente, às chamadas nas salas de aula. Dentre a diversidade da manifestação do preconceito racial na escola, podemos citar três: material didático, relações e tratamentos dispensados aos alunos negros e o currículo. Em relação ao material didático, Ana Célia da Silva evidenciou em sua pesquisa de Mestrado defendida na Universidade Federal da Bahia, no ano de 1995, a existência de estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático e o papel do professor enquanto agente de mediação dos estereótipos veiculados pelos livros. Silva (1995) analisou os livros de Comunicação e Expressão usados por escolas do ensino fundamental nos anos de 1984, 1985 e 1986, as escolas escolhidas foram as do bairro da Liberdade em Salvador, local com maior concentração de negros na cidade e no país. A pesquisa demonstrou que a rara presença dos negros no livro didático era marcada por imagens negativas associadas à folclorização, papéis subalternos, desumanização, irracionalidade, malandragem, incapacidade intelectual, desvinculação de contextos sociais e em funções socialmente desprestigiadas (empregados domésticos, da fazenda e da casa grande, como escravos). Além disso, os professores não identificavam os estereótipos em relação aos negros nos livros que utilizavam.

É nesse campo de negações, silenciamentos e conflitos que podemos dimensionar a importância da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004⁴ e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005)⁵. A inclusão da questão racial e da História e Cultura afrobrasileira e africana, dada na forma da lei 10.639/03, demanda uma revisão das nossas concepções, epistemologias, culturas, teorias e práticas. Nesse sentido,

A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (GOMES, 2012, p. 105)

Não só como uma simples mudança curricular, a lei 10.639/03 se apresenta como um avanço e também como um desafio para efetivação de uma educação antirracista. A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, nas redes pública e particular do país, implica em mudança de currículos, teorias, práticas, formas de ensinar, revisão de projeto político pedagógico, elaboração de materiais e demanda à formação de todos os profissionais que atuam na escola, principalmente, o corpo docente e gestor. Segundo o seu parecer, a lei visa educar a todos os brasileiros e brasileiras para que conheçam, respeitem e valorizem uma das raízes fundadoras de sua cultura e nacionalidade, a africana. Evidenciando o caráter de política de Ação Afirmativa, de cunho reparatório à população negra no Brasil, o parecer da lei 10.639/03 ressalta a trajetória de reivindicações e propostas do movimento negro ao longo do século XX, que sinalizavam para a necessidade de diretrizes e orientação de projetos dedicados à valorização da história e cultura dos afrobrasileiros e dos africanos e comprometidos com a educação das relações étnico-raciais. Em relação à pedagogia que deve ser adotada, as diretrizes dizem, em seu parecer que

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da

⁴ Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, do Conselho Nacional de Educação que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e foi aprovado em 10 de março de 2004.

⁵ Resolução nº1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2005, p. 16)

A literatura em torno da lei empregará o termo “reeducação” das relações raciais, evidenciando a necessidade de ressignificarmos o que aprendemos de prejudicial para tais relações e sobre o legado civilizatório afrobrasileiro e africano. Na perspectiva desse reeducar, o termo raça é usado de forma a denunciar e evidenciar as desigualdades de caráter racista e como forma de ressignificar politicamente as percepções e preconceitos em torno da “raça negra”. O termo “raça” é articulado ao “étnico”, formando assim a expressão “étnico-racial”. Empregar o termo étnico, formando essa expressão, serve

[...] para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2005, p. 13)

Muitas vezes, o reconhecimento dessa herança étnica cultural dos africanos e seus descendentes são visibilizados pela mídia, pelo governo e pela escola. Entretanto, “quando se trata de analisar a atual situação dos descendentes de africanos, o racismo, a invisibilidade do negro na política e nos cargos de poder, as diferentes formas de discriminação na escola e na sociedade, essa mesma herança não é levada em consideração” (GOMES, 2001, p. 92).

A reeducação para as relações étnico-raciais avança na ressignificação do étnico e do racial no contexto brasileiro, relações essas que foram fundamentais nas formulações racistas para justificar e manter a negação de direitos sociais para a população negra. É importante também pontuar para o uso do termo étnico no sentido de visibilizar a diversidade das filiações étnicas dos povos africanos. Essa diversidade deve ser considerada para o entendimento da formação do povo brasileiro, ou então corremos o risco de reproduzir erroneamente uma representação homogênea acerca da ancestralidade africana, caindo nos estereótipos de uma história única sobre o continente africano, representação essa também ligada ao racismo. A religiosidade brasileira de matriz africana é um exemplo emblemático para estudarmos a História e Cultura Afrobrasileira e Africana na perspectiva do legado das diversas etnias, ressaltando o quanto esses espaços historicamente vêm servindo como espaços de resistência e pertencimentos étnico-racial.

Na perspectiva de uma educação antirracista, os profissionais da educação devem se preparar para mediar relações e currículos que proporcionem um convívio social baseado no respeito e solidariedade. Conhecer e reconhecer a cultura africana, além de outras culturas silenciadas e negadas no currículo, aprender sobre o protagonismo dos africanos e seus descendentes no Brasil é uma das formas para o exercício de uma educação mais democrática. Assim, a escola contribui também com o processo de ressignificação das identidades e elevação da autoestima de crianças, jovens e adultos negros. Visto que a associação do negro com o que é ruim e o feio, a falta de referências positivas de negros no conteúdo escolar, as relações interpessoais baseadas em práticas estereotipadas, preconceituosas e discriminatórias dispensadas aos negros e a exaltação da branquitude no espaço escolar, induz o negro a uma autorrejeição, bem como a rejeição do outro que a ele se assemelha. Muito se tem escutado nas escolas que os negros discriminam a si mesmos, entretanto, essa estratégia de culpabilizar a vítima não leva em consideração que a educação racista também produz nos negros o sentimento de inferioridade e o desejo de tornar-se o “outro”, o não negro. Para subsidiar a efetivação da História e Cultura Afrobrasileira e Africana e o combate ao racismo nos sistemas educacionais, temos muitos materiais e pesquisas que vêm sendo produzidos antes mesmo da promulgação da lei 10.639/03 (CAVALLEIRO, 2001; KABENGELE, 2005; SILVA, 1995, 2011; GOMES, 2012). Entre os assuntos mais apontados, temos: material didático; currículo; relações raciais interpessoais no ambiente escolar; e formação de professores. Para Gomes (2012), a implementação da lei exige uma mudança de práticas e descolonização de currículos não só na educação básica como também no ensino superior, principalmente nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas. Nesse sentido,

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 107)

A descolonização curricular perpassa pela renovação de teorias e práticas. O conhecimento sobre a história do negro no Brasil pode nos dar muitas pistas nesse caminhar. Exemplos de experiências empreendidas pela população negra através de instituições, organizações e movimentos podem contribuir com a educação para a

superação dos desafios para implementação da lei 10.639/03 nas escolas e nas universidades. Vejamos, por exemplo: a imprensa negra, Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, irmandades, religiosidade de matriz africana, blocos afros, Movimento Negro Unificado, Movimento de Mulheres Negras, Movimento Quilombola, Samba e o Movimento Hip Hop. Assim, os sistemas educacionais devem atentar que

A presença do Movimento Negro, nessa tarefa, recontando a história do negro na África e no Brasil, desde a formação de grupos organizados há séculos, reivindicando educação para os negros por meio de manifestos, teatro, música e ação sistemática junto aos órgãos de ensino, não pode ser esquecida. A aproximação das escolas com o Movimento Negro, que já possui uma larga experiência nesse trabalho de reconstrução e reposição do processo histórico-cultural dos afrodescendentes na educação, possibilitou a inserção, nos currículos de muitas escolas brasileiras, da tradição cultural e histórica desse povo. (SILVA, 2005, p. 33)

No Brasil, os movimentos sociais orientaram o poder público na produção de mudanças e o Estado tem avançado em relação à adoção de políticas de Ações Afirmativas. É importante evidenciarmos que as pressões reivindicatórias do Movimento Negro Brasileiro por políticas efetivas para a promoção da equidade sociorracial, influenciaram de maneira incisiva o debate que subsidiou a implementação de políticas reparatórias em nosso país. O movimento negro, em sua diversidade, há tempos vem reivindicando para a coletividade negra direitos básicos para o exercício pleno da cidadania. Analisando a articulação entre movimentos sociais e educação, Gonh(2009) afirma que nesses movimentos a educação também se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo, dessa forma, “a cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político cultural que as lutas cotidianas geram” (GONH, 2009, p. 16-17).

Passada uma década de criação da lei 10.639/03, ainda existe um percentual pequeno de escolas que se empenham em cumprir com tal concepção curricular. Duas das principais dificuldades enfrentadas para fazer valer a lei residem na formação de professores e na conscientização política dos gestores dos sistemas escolares e das escolas frente a essa responsabilidade. O governo brasileiro tem efetivado ações em diálogo com organizações do movimento negro, intelectuais e militantes da causa antirracista, com a finalidade de tornar a lei viva nas práticas escolares. Nesse sentido, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República, através da Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da SEPPIR em parceria com o Ministério da Educação, formulou o Plano Nacional de Implementação

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. O documento, lançado em 13 de maio de 2009, estabelece metas e estratégias para a ampla adoção da Lei nº 10.639, prevendo e enfatizando as diferentes responsabilidades dos poderes executivos, dos legislativos e dos conselhos de educação municipais, estaduais e federal no processo, trabalha na perspectiva de três ações principais: formação dos professores, produção de material didático e sensibilização dos gestores da educação. O referido Plano contempla também a lei 11.645/08, acrescentando a História e Cultura Indígena, e serve como um documento pedagógico para orientar e balizar os sistemas de ensino na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2009).

Através da lei 10.639/03, o governo brasileiro, além de ratificar a existência do racismo na sociedade brasileira, evidencia a escola como um dos lugares onde aprendemos e ensinamos a lógica racista. Para romper com essa lógica, é necessária uma força-tarefa dos sistemas de ensino e estabelecimentos de educação básica, nos níveis de educação infantil, educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, e ensino superior. Caminhar em direção a uma educação democrática a partir do princípio de equidade étnico-racial não vem se apresentando como tarefa fácil no sistema educacional brasileiro. Para abalar as velhas estruturas que sustentam as identidades hegemônicas, hierarquias professor-aluno e gestores-professores, sistemas e formas de avaliar, currículos, conteúdos e materiais didáticos, teorias e práticas que sobrevivem atraídos por culturas e identidades ainda hegemônicas, é necessário um movimento de conscientização e ação coletiva. Nesse movimento, que também é de combate ao racismo brasileiro, assim como salienta Munanga (2005, p. 17), “a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima.”

Diante do que foi exposto, cabem aqui alguns questionamentos. Esses documentos, pesquisas e exemplos de experiências na implementação da lei estão chegando às escolas? Será que os cursos de formação de professores, especialmente as universidades, estão cumprindo seu papel para que os/as docentes sejam formados para o exercício de uma educação antirracista? Essa última questão está entre as dúvidas que alimentam nossa pesquisa.

1.2.2 Ações Afirmativas no ensino superior

Além da lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, a política que institui as cotas com recorte racial para o acesso às universidades é outra política de cunho afirmativo observada nessa pesquisa. Associando essas duas políticas, analisaremos as vivência e formação acadêmica, de professoras egressas das cotas, para entender em que medida esse ambiente as preparou para uma prática pedagógica de combate ao racismo e discriminação, em um contexto onde a legislação educacional recomenda através da lei 10.639/03. O ambiente acadêmico, enquanto espaço formativo, será um dos espaços que levaremos em consideração para analisar as experiências formativas e práticas pedagógicas em torno das relações étnico-raciais nas trajetórias de vida dessas professoras que foram cotistas.

As Ações afirmativas são políticas sociais voltadas para indivíduos pertencentes a grupos específicos, que historicamente estiveram expostos a iniquidades, como medidas que pretendem concretizar a igualdade substancial e material. Juridicamente, tais políticas confrontam a concepção liberal de igualdade e sua formalidade estática, avançando para a ideia de igualdade de oportunidades, “pautados na necessidade de se extinguir ou de mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social” (GOMES, 2002, p. 127). Antes mesmo de ser discutida no Brasil, as Ações Afirmativas já foram implementadas em diferentes setores nos Estados Unidos e no continente europeu para diminuir os efeitos das desigualdades. Gomes (2002) afirma que

As ações afirmativas definem-se como políticas públicas (e privadas), voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de origem nacional e de compleição física. Na compreensão a igualdade deixa de ser respeitada por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2002, p.128-129)

Como reflexo das oportunidades desiguais dispensadas à população negra na educação formal, o ensino superior no Brasil sempre foi um espaço ilustrativo, aos que desejaram enxergar, da ausência da democracia racial no nosso país. Um dos primeiros estudos empíricos a evidenciar a condição racial dos estudantes das universidades federais brasileiras se deu na Universidade Federal da Bahia. A pesquisa “A Cor da UFBA”, iniciada em 1997 sob a coordenação de Delcele Mascarenhas Queiroz, se deu no âmbito do “Programa A Cor da Bahia” com o intuito de analisar o acesso ao ensino

superior de acordo com o gênero e a cor dos estudantes. Nesse sentido, foi constatado que os negros estão sub-representados na Universidade (QUEIROZ, 2000). Além disso,

O estudo revelou que é sobretudo dos brancos o privilégio do acesso a carreiras superiores de prestígio. Aos negros estão reservados os cursos menos valorizados socialmente, como aqueles de formação de professores, por exemplo. Ainda nesses cursos eles são, em geral, minoritários. Desta forma, em que pese a expressiva presença dos negros no conjunto da população baiana, eles não estão se beneficiando, na mesma medida que o contingente branco, do acesso à universidade. (QUEIROZ, 2002, p. 18-19)

Esse estudo realizado na UFBA serviu de inspiração para a realização de outras pesquisas com o mesmo teor, de base comparativa, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de Brasília (Unb). Os dados encontrados nessas quatro instituições federais se assemelharam aos dados encontrados anteriormente na Bahia. “A análise apontou expressivas desigualdades entre os segmentos raciais no ensino superior, indicando que a universidade brasileira é um espaço de predomínio branco” (Queiroz, 2002, p. 53).

O debate caloroso em torno da implementação das Ações Afirmativas com recorte racial surge em um contexto de denúncias das desigualdades educacionais, de pressões reivindicatórias do Movimento Negro Brasileiro, da divulgação dos estudos e pesquisas evidenciando a exclusão do negro do ensino superior e da tomada das primeiras medidas de cunho afirmativo para democratizar o acesso às universidades. Assim, o avanço do Estado brasileiro em relação à adoção desse tipo de política vem acompanhado de opiniões e manifestações contra e a favor, principalmente no ambiente acadêmico, virtual e midiático (Queiroz e Santos, 2005-2006). Os grupos que se colocam contra as Ações Afirmativas com recorte racial usavam diversos argumentos, entre eles, destaca-se: a violação do mérito acadêmico, ameaça ao princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, inexistência de problemas de cunho racial no Brasil e o acirramento de conflitos raciais, que, segundo eles, não existia no Brasil. Essa recusa se dá principalmente por parte de um grupo de intelectuais e artistas que acreditam que vivemos num paraíso racial, onde as desigualdades estão relacionadas apenas com a pobreza, já que para eles não existe racismo no Brasil. Em relação ao argumento sobre a meritocracia universitária, relacionada aos critérios quantitativos de avaliação no vestibular, era forte o discurso no meio acadêmico de que a entrada de negros e indígenas, por meio das cotas,

abaixaria a qualidade do ensino superior. Entretanto, observando o caráter de ameaça que as cotas causavam ao grupo racialmente privilegiado, como afirma Cordeiro (2007, p. 81-82), o mérito é visto apenas no concurso e não na trajetória dos indivíduos, dessa forma, a “ideologia do mérito funciona desvinculada de qualquer causa social e mostram a posição elitista da universidade quando é colocada em confronto com as injustiças praticadas nesse país.”

Os avanços em torno da implementação das políticas de Ações Afirmativas se devem às reivindicações empreendidas pelo Movimento Negro Brasileiro, incluindo a participação de seus membros em espaços estratégicos para a luta pela promoção da equidade racial na educação. Nessas trajetórias de lutas e tencionamentos causadas em torno da noção de mérito acadêmico e da constitucionalidade das cotas, um fato emblemático foi o julgamento realizado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) a respeito da política de reserva com recorte étnico-racial adotada pela Universidade de Brasília (UnB). Tal evento, ocorrido em 25 de abril de 2012, foi resultado de uma ação movida pelo Partido Democratas (DEM) contra a política da UnB, e foi, por unanimidade de voto dos ministros, julgada como improcedente. Na ocasião, o STF considerou o método de seleção da UnB eficaz e compatível com o princípio da dignidade humana em consonância com a Constituição Federal.

Em 29 de agosto de 2012, a sanção da Lei 12.711 regulamentou as Cotas para o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino médio e técnico, incrementando o debate em torno da constitucionalidade das cotas. Agora, essa é uma diretriz nacional que deve ser seguida. Essa regulamentação se deu em um contexto histórico onde as Ações Afirmativas estão presentes em cerca de 70% das universidades federais e estaduais do país. Esse processo de democratização da educação superior foi iniciado em 2002 com os primeiros programas de ações afirmativas, adotados pelas Universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Estado da Bahia (UNEB), disseminados de forma heterogênea, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários. Essas várias modalidades de inclusão, com a adoção de cotas, cruzam o critério “cor” com outros como renda familiar e origem escolar.

As políticas de Ações Afirmativas no ensino superior já completaram mais de uma década de existência em várias universidades brasileiras. Estudos iniciais mostraram que as diferenças das notas dos vestibulares entre cotistas e não cotistas não são tão distantes e que o desempenho acadêmico vem sendo proveitoso (Cordeiro,

2007; Queiroz e Santos, 2007; Brandão; Matta, 2007). O coeficiente de rendimento dos cotistas em suas graduações vem sendo igual ou superior ao dos não cotistas. Esses resultados nos faz perceber que considerar raça como um dos critérios para definição da reserva de vagas para o ingresso no ensino superior não abaixa a qualidade das universidades, mas, sim, aumenta essa qualidade acadêmica na medida em que “produz um corpo discente marcado pela diversidade” e oferece para a sociedade “uma gama mais ampla de intelectuais e profissionais capazes de responder a um maior número de demandas sociais.” (BRANDÃO; MATTA, 2009, p. 78).

As universidades que sempre foram pensadas pelas (e para) as elites vêm modificando lentamente sua estrutura na medida em que novas demandas surgem com a nova configuração do perfil do alunado. Nesse sentido, é necessária uma política de Ação Afirmativa que contemple não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos e alunas cotistas. Analisando a permanência de estudantes negros no ensino superior, Dyane Santos (2009) identificou seis estratégias informais adotadas pelos estudantes cotistas da UFBA, para permanecer na universidade, são elas: invisibilidade, polarização, branqueamento, desempenho acadêmico, enfrentamento e cooperação. Trataremos mais das questões ligadas à permanência no quarto capítulo, pautando as demandas que a política de reserva de vagas causou às instituições de ensino superior. No âmbito das políticas de Ações Afirmativas, o acesso e permanência fazem parte da amplitude dessas Ações. Há uma necessidade de políticas institucionais que contemplem a permanência material e simbólica dos(as) estudantes cotistas.

A implementação da lei 10.639/03 na educação básica também criou demandas para as instituições de ensino superior (IES). De acordo com o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, as instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (Brasil, 2005). Já o Plano Nacional para implementação das Diretrizes citada ratifica a responsabilidade da educação superior afirmando as principais ações que cabem a esse nível de ensino. Entre essas ações temos a recomendação de:

Fomentar o apoio técnico para a formação de professores e outros

profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a Educação das Relações Étnico-raciais.

[...]

Inserção da Educação das Relações étnico-raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura. (BRASIL, 2009, p. 53)

No sentido de buscar caminhos para a promoção da equidade étnico-racial, o ensino superior é um espaço privilegiado para empreender diálogos com a educação básica. A tríade ensino-pesquisa-extensão, que move o ensino superior, tem potencialidades para auxiliar a efetivação das Ações Afirmativas educacionais. Resta-nos saber se as instituições de ensino superior estão comprometidas com a legislação educacional e com a formação de pessoas e profissionais antirracistas.

1.2.3 Formação de professores/as para a reeducação das relações étnico-raciais

As possibilidades apresentadas pela legislação educacional para a implementação de uma educação antirracista nos apresentam desafios que devem ser superados para que essa reeducação das relações étnico-raciais seja de fato efetivada. Considerando os profissionais da educação os principais agentes nesse percurso, acreditamos que todos devem passar por formação para tal finalidade. Sendo assim, gestores, professores, porteiros, merendeiras, bibliotecários, profissionais da secretaria, da limpeza e todos os outros trabalhadores que atuam nas escolas, universidades e qualquer outro espaço educativo, deverão ser reeducados para incorporar em suas práticas, formas de tratamento e visões de mundo antirracista, antissexista, anti-homofóbica, necessários diante de tantas fobias, desigualdades e intolerâncias. Entretanto, daremos aqui uma atenção maior aos profissionais docentes, considerando que os professores e professoras são agentes fundamentais e peças chave para a transformação educacional. Nos caminhos da reeducação das relações raciais, o docente é “um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo” (CAVALLEIRO, 2001, p. 141).

Embora seja comum observarmos no ambiente escolar o compromisso pessoal de alguns professores militantes da causa, empenhados com a prática de uma educação antirracista, é importante pontuarmos que esse comprometimento deve ser coletivo. Todos os educadores devem estar empenhados com o combate ao racismo e a outras formas de discriminação na educação bem como com a implementação da lei

10.639/03 e 11.645/08, independente do seu pertencimento étnico-racial, essa é uma postura ética e política. Diversos estudos no campo da educação mostram o quanto os professores atuam como agente reprodutor das concepções racistas no ambiente escolar (OLIVEIRA, 1994; SILVA, 2004; CAVALLEIRO, 2000b). A forma como atuamos enquanto profissionais, assim como entende Nóvoa (1995), está diretamente relacionada àquilo que somos como pessoa quando exercemos a docência.

As pesquisas e experiências em torno da formação de professores e professoras para a reeducação das relações étnico-raciais e para o trato político pedagógico do multiculturalismo e da diversidade mostram que esse tipo de formação deve abordar não só conteúdos, formas, legislação e metodologias, como também uma sensibilização para que os/as professores/as avaliem suas trajetórias de vida e suas concepções a respeito da questão (GOMES, 2005; SILVA, 2011; LIMA, 2012). A experiência de formação de professores/as, para a inclusão da história e cultura afrobrasileira e africana no currículo da Rede Municipal de Educação de Salvador, desenvolvida pelo CEAFFRO no âmbito da Universidade Federal da Bahia, é descrita da seguinte forma por Nazaré Mota de Lima:

[...] começa por trabalhar a pessoa do professor: suas concepções sobre raça e gênero, conhecimentos prévios acerca do continente africano, representações sobre temas tabus como racismo e sexismo, seus preconceitos, a discriminação em sua vida e na sociedade em geral, suas histórias e vivências pessoais com esses temas, a história e cultura africana, assim como as formas como essas questões são tratadas na escola, focando as possibilidades de suas articulação às áreas do conhecimentos trabalhados no ensino fundamental. (LIMA, 2012, p. 23)

A metodologia descrita acima, desenvolvida no *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala*, executado pelo CEAFFRO-CEAO/UFBA, converge com uma concepção pedagógica que incorpora e acolhe os conhecimentos e as histórias dos sujeitos envolvidos como ponto de partida para a reflexão. Foi também nessa perspectiva que o Núcleo de Educação do Geledés (Instituto da Mulher Negra) desenvolveu nos anos de 1996 a 2000, em oito estados brasileiros, o curso de formação de educadores/as para o combate ao racismo. Sobre tal experiência Maria Aparecida da Silva relatou que

O dinamismo das atividades tem sido fundamental para o sucesso dos cursos. As pessoas precisavam ser convidadas a refletir sobre sua própria identidade racial e sua interação com o mundo a partir dela. Acontecem então muitas descobertas, choques, momentos catárticos, e tudo isso é

potencializado para que cada pessoa possa refletir sobre sua própria prática pedagógica, sobre o racismo presente no meio social como um todo e sobre os mecanismos de produção, reprodução e mutação de preconceitos e discriminações raciais da instituição escolar. (SILVA, 2001, p.73)

As experiências formativas no âmbito da reeducação das relações étnico-raciais mostram que precisamos rever os nossos saberes sobre as questões raciais, visto que, antes de reeducar os “outros” para tais relações, precisamos passar por um processo de reeducação a partir do conflito com o que aprendemos nas nossas trajetórias de vida e que contribuíram para a formação de nossas identidades pessoal e profissional. Diante dessa perspectiva, os espaços de formação de professores e professoras para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana devem trabalhar com a dimensão simbólica que envolve questões subjetivas e identitárias, para que seja proporcionado aos professores uma reflexão sobre suas trajetórias de vida e formação. A partir dessa perspectiva formativa eles próprios irão buscar respostas para perguntas como: “você é racista?”, “onde você guarda o seu racismo?”

Frente aos desafios colocados para o trato pedagógico da diversidade e para a promoção da equidade étnico-racial no contexto escolar, na perspectiva da efetivação de um currículo antirracista e multiculturalmente orientado, é necessário a sensibilização dos docentes para a diversidade e desigualdade presente na sociedade e na sala de aula. Além do acervo teórico disponível em torno da reeducação das relações raciais, é necessário também estratégias formativas para que os profissionais da educação entendam a importância de uma prática educacional pautada na diversidade e no combate as desigualdades seja de classe social, gênero, raça/etnia, sexualidade, territorialidade, cultura, deficiências, religiosidade entre outras. Uma sensibilização pautada no “se colocar no lugar do outro” para entender o sentimento provocado por situações causadas pela vulnerabilidade de suas identidades é uma boa estratégia. Assim, “é importante articular o aprofundamento teórico com vivências de experiências em que os/as profissionais da educação são convidados/as a se colocar ‘em situação’ e analisar as suas próprias reações.” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 31). No campo da reeducação das relações raciais, para entender esse lugar “do outro” quando não se é esse “outro”, uma alternativa para fortalecer os espaços de formação é o diálogo com movimentos sociais, organizações políticas, culturais e religiosas da comunidade negra. Segundo Gomes (2005), esse contato é importante já que

[...] uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é

mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores. (GOMES, 2005, p. 149)

As formações nas percepções de si e na reflexão sob a forma como nos relacionamos com o “outro” tem poder transformador. As narrativas de vida centradas na formação de si podem apontar caminhos na formação de professores para o exercício mais reflexivo diante das demandas educacionais. Dessa forma, os discursos de sobrecarga e acúmulo de responsabilidades, emergente no campo da educação, poderão dar lugar ao comprometimento com um projeto educacional mais amplo pela dignidade humana, cidadania e equilíbrio de oportunidades. Segundo Josso (2004), as narrativas têm poder transformador, sendo que

A hipótese do poder transformador está indissociavelmente ligada ao conceito de experiência formadora, segundo o qual qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas potencialidades; que a transformar um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tonar *visível* para o outro. (JOSSO, 2004, P.145, grifo da autora)

A implementação da lei 10.639/03 “exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros” (GOMES, 2012, p. 100). Essa mudança pressupõe tomada de consciência e questionamento de privilégios e de lugares de poder, impõe a urgência de formar professores e professoras reflexivos que busquem formas e estratégias de atuação para descolonizar os currículos. Nesse movimento,

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 107)

Embora tenhamos que “entender como os professores e as professoras se educam e constroem as suas identidades para além dos processos educativos formais” (GOMES; SILVA, 2011, p. 22), é importante sabermos como as instituições de ensino superior, sejam elas de cunho público ou privado, estão formando os professores, que serão pedagogos e licenciados, para atuar em um contexto educacional onde se vigora a reeducação das relações étnico-raciais. Que atenção vem sendo dada à formação inicial

dos professores e professoras a cerca dessa temática?

1.2.4 Professoras negras: educação e interseccionalidade de raça e gênero

Entendendo a experiência formativa indissociável das trajetórias de construção de si em interação com os outros, faremos reflexões sobre a trajetória de formação docente a partir da análise das relações entre as identidades étnico-racial e de gênero e trajetórias de vida-formação de professoras negras. Como estamos tratando aqui de professoras negras, cabe uma reflexão sobre os significados dessa profissão para esse grupo populacional.

Pesquisas sobre a história da educação das mulheres negras e a inserção destas na carreira docente indicam que para elas a docência é um espaço de poder, um lugar estratégico, de resistência contra a sociedade excludente, nas relações de raça, classe e gênero. Para Gomes (1995) e Santana (2004), a presença de mulheres negras no magistério representa o rompimento de inúmeras barreiras impostas à população negra no Brasil, principalmente, nos campos educacional e profissional. Assim, o exercício da docência, mesmo sendo uma função socialmente desprestigiada, é uma fuga dos “lugares” reservados pelo sistema racista em nossa sociedade. Esses “lugares” estão fortemente ligados à representação social, à exploração do corpo e ao espaço doméstico, vejamos a imagem de sensualidade da mulata, da ama de leite, mucama e empregada doméstica.

Saber-se negra ou negro geralmente faz com que a pessoa carregue sentimentos de negação, desde a infância, já que às imagens de beleza e de prestígio veiculadas pela mídia, pelas escolas e por outros aparelhos ideológicos, são distantes das características estéticas das pessoas negras. A psicanalista Neuza Santos Souza (1983), em pesquisa biográfica sobre a vida emocional de negros brasileiros em ascensão social, revela que, para ascender socialmente, os negros buscavam, naquela época, assimilar padrões e características brancas na tentativa de ultrapassar obstáculos advindos do fato de ter nascido negro e assim negavam a si mesmo e a seus pares. Segundo a autora, ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é torna-se negro. E completa que

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (Souza, 1983, p. 17-18)

Diante da supremacia branca em um país que foi formado com o cruzamento do patriarcalismo, escravidão e racismo, a história da mulher negra se diferencia da história da mulher branca. Percebemos ainda hoje a permanência das imagens estereotipadas sobre as mulheres negras. Segundo Carneiro (2004), intelectuais do período colonial descreviam as mulheres negras como trabalhadoras adequadas a serviços desumanizantes, mulheres lascivas e promíscuas, bestializadas como a mãe-preta e a mulata de sexualidade exacerbada. Tais imagens eram opostas a das mulheres brancas tidas como musas, sexo frágil, santas para serem exaltadas e adoradas. Além disso, a mestiçagem era colocada como possibilidade para o progresso do país, sendo a ascendência africana considerada um legado negativo que deveria gradativamente ser apagada. Segundo Sueli Carneiro se referindo à trajetória das mulheres negras no Brasil, afirma que

Carregamos uma lamentável história de empréstimos, de concessões de nomes, já que os nomes ancestrais da cadeia simbólica que nos posicionava identitariamente foram obliterados do nosso currículo. A africana que aqui chegava era destituída de nomes e vínculos de parentesco. (CARNEIRO, 2004, p.287)

Ao analisar os obstáculos para a construção de uma democracia racial no Brasil, além de evidenciar o legado negativo deixado pelo tráfico humano transatlântico, no campo simbólico e material, deve-se observar também a inter-relação entre as hierarquias raciais com outras formas de discriminação. As experiências específicas de mulheres de grupos étnicos ou raciais, geralmente, ficam invisibilizadas quando imersas em categorias mais gerais de raça e gênero. A vulnerabilidade das pessoas negras é ampliada quando raça interage com gênero bem como com outros eixos e relações de poder, a saber: orientação religiosa, classe, profissão, orientação afetivo sexual etc. Nessa perspectiva, cruzamos as questões de raça com gênero e profissão, pois a interseccionalidade, como defende Crenshaw (2002, p. 177), “busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação”.

Ser mulher negra é experimentar, a *priori*, a inter-relação entre sexismo e racismo. Nessa dinâmica, várias mulheres negras buscam formas de organização que as fortaleçam para a tarefa de reescrita de suas histórias, considerando os seus contextos de luta pela cidadania, visando romper, assim, com as estruturas do universalismo ocidental que as inferiorizam. E até mesmo a invisibilidade dentro dos movimentos

feministas e negros, onde suas demandas específicas, originadas da inter-relação entre gênero e raça, não são pautadas como se toda mulher fosse branca e todo negro fosse homem. Sobre a construção da identidade de raça e gênero, Matilde Ribeiro entende que

Embora cada mulher negra, individualmente, possa sentir-se incomodada com a opressão e violência a qual está submetida, o perceber-se valorizada, pelas suas características ou capacidades, não é um processo mágico. Depende de fatores de resistência seja individual, familiar ou da comunidade, baseados no resgate da história, reconhecendo a contribuição que os negros e mulheres, resguardadas as diferenças, tiveram para a construção da riqueza e da cultura. (RIBEIRO, 1995, p. 24)

Gênero e raça não são somente construções identitárias aprendidas, são categorias imersas nas instituições sociais, se configuram como categorias de análise, fundamentais para os estudos no campo da educação e, principalmente, na história da educação. O processo histórico da entrada das mulheres na carreira docente, assim como a universalização do acesso à escolarização, vem acompanhado da desvalorização e precarização desta carreira. Moema Teixeira (2006), ao analisar os dados da categoria professor no Censo Demográfico de 2000, conclui que existem grandes desigualdades na ocupação do magistério em todo o país a partir do recorte sexo e cor. O cruzamento dessas categorias expressa acentuadas desigualdades no campo do magistério. A autora revela que

Observando as variáveis de sexo e cor a partir das diferentes categorias de professor, é possível levantar questões interessantes, algumas referidas às questões de gênero e outras às questões raciais. Em primeiro lugar, o ensino fundamental é realmente feminino, numa proporção ainda mais elevada para as mulheres negras (70,2% para as 53,5% das brancas); em segundo, os homens negros também estão nessa categoria de ensino num nível bem mais elevado que os homens brancos (da ordem de duas vezes mais). (TEIXEIRA, 2006, p.28-29)

O estudo revela ainda que, enquanto existe uma concentração das professoras negras atuando no ensino fundamental, a docência no ensino superior é majoritariamente masculina e branca. É importante observarmos que a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, ciclos importantes no processo educacional dos indivíduos, são áreas de atuação socialmente desprestigiadas. Atuar nas séries finais do ensino fundamental, ensino médio e superior significa, no Brasil, ter maior prestígio e maiores rendimentos, além de representar para os educadores/as a possibilidade de ampliação da renda já que, com carga horária reduzida, disponibilizam

de mais tempo para aumentar a jornada de trabalho. Diante da situação de desvalorização das profissionais que atuam nos anos iniciais de escolarização, Oliveira (2006) afirma que a hierarquia de desvalorização do magistério representa um dos grandes problemas da educação brasileira, assim

A valorização do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais de escolarização, espaço ocupado essencialmente pelas mulheres e pelos negros e mestiços, inclui não somente uma formação inicial e continuada de nível superior vinculada à pesquisa universitária, mas também rendimentos e jornadas de trabalho compatíveis com as exigências de um trabalho de boa qualidade. (OLIVEIRA, 2006, p.101)

A inter-relação entre raça e gênero faz com que o espaço da docência tenha representações diferentes para as mulheres negras. Atuar na educação é uma possibilidade de romper com estruturas de opressão construídas a partir das hierarquias de identidade. Nesse sentido, Gomes (1995) afirma que

Ao se tornarem professora, ‘saíram do seu lugar’, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar de passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de *status* social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal. (GOMES, 1995, p. 28-29)

Ao ocupar o espaço de representante do saber formal, as professoras negras rompem com um dos estereótipos criados sobre o negro brasileiro, o de que ele não tem capacidade intelectual. As identidades das profissionais da educação interagem, se formam e se transformam no decorrer de suas trajetórias. As vozes das professoras negras são fundamentais referências para a reflexão sobre essa temática, para isso a abordagem biográfica é a mais indicada. A riqueza contida nas falas dos/das profissionais de educação, geralmente não são dimensionadas e, como afirma Goodson (1992), citado por Ribeiro (2003, p.144), “o principal ingrediente que vem faltando nas pesquisas na área de educação é a voz do professor”, principalmente quando se tratam de mulheres negras professoras de classes populares.

Somente através das narrativas das professoras, é possível notar o quanto a relação com a família, trajetória escolar, participação em movimento social e sua trajetória escolar e acadêmica se configuram em espaços de formação e de (re)construção de suas identidades e da formação docente. Essas trajetórias refletem

sobre suas práticas docentes, evidenciando que, como revela Souza (2001, p.180), “a inter-relação entre as dimensões pessoal e profissional se constroem concomitantemente ao processo identitário, visto que é indicotomizável a relação ação/pensamento entre o eu pessoal e o eu profissional.” Os desafios encontrados nessas trajetórias permitem que elas lancem um olhar sobre os seus papéis enquanto educadoras, traçando caminhos para uma educação emancipatória que problematiza a diversidade para assim entender as relações de poder que tentam manter as desigualdades.

Em grande parte das escolas da educação básica as questões sobre diversidade étnico-racial e de gênero são, muitas vezes, trabalhadas de acordo com a boa vontade e sensibilidade da/o profissional da educação, ou então são discutidos pontualmente apenas em datas comemorativas. Assim, as identidades continuam no campo da invisibilidade e do silenciamento no espaço escolar. Em pesquisa com professoras negras da Escola Comunitária Luisa Mahim, situada em Salvador, Jesus (2009) mostra que a autoestima formada nos conflitos de raça e gênero, nos embates políticos do movimento social e na luta pela educação de qualidade para as crianças da comunidade, faz com que essas profissionais sigam sua trajetória docente com mais autonomia e convicção de suas funções enquanto educadora. Essa autoestima facilita o trato pedagógico para com as questões da diversidade étnico racial e pluralidade cultural transversalizando essas dimensões nos vários conteúdos e na vivência da escola.

Diante dos estudos sobre a ocupação da carreira docente pelas mulheres negras, conclui-se que, geralmente, elas percebem a profissão como um espaço que permite uma intervenção social e a possibilidade de romper com as desigualdades. Em suas trajetórias, elas lidam com suas identidades, conflitos e dissabores da profissão, guiadas pela convicção da potencialidade transformadora da educação (JESUS, 2009).

Diante das questões aqui colocadas e das considerações traçadas, é fundamental colocar que “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único. Nesse sentido, o método biográfico, aplicado neste campo, visibiliza o papel dos sujeitos históricos em determinados contextos, contribuindo, de certa forma, para a descolonização do conhecimento. Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria absurdo” (Moita, 1995, p.117). Os estudos sobre professoras negras vêm conquistando espaço na produção teórica das universidades brasileiras, estabelecendo-se como um campo de estudo sobre a temática racial e educação.

2 Identidades e travessias: de estudante cotista professora da educação básica

2.1 As professoras negras, ex-cotistas, que vi de perto: apresentando as colaboradoras

Parafraseando o título do livro de Nilma Lino Gomes (1995), “A mulher negra que vi de perto”, uma referência fundamental para essa pesquisa, apresentaremos as cinco ex-cotistas, agora professoras da educação básica, que colaboram com essa pesquisa. Essa apresentação será baseada nos dados do questionário aplicado para o levantamento do perfil das participantes, na ocasião do mapeamento das colaboradoras, e será enriquecida com as falas das professoras sobre si a partir das entrevistas. As cinco professoras, formadas em Pedagogia da UFBA entre os anos de 2011 a 2013, não tiveram nenhum problema em serem identificadas enquanto ex-cotistas. Ao serem indagadas sobre pertencimento étnico-racial, através da indagação “Qual a sua cor/raça?”, todas se autodeclararam negras (quando a questão foi aberta) e pretas (a partir das alternativas usadas pelo IBGE).

Elane, Rita, Iracema, Valdete e Odara, esses foram os nomes fictícios escolhidos por cada uma delas no início da pesquisa. Além da identificação étnico-racial, da condição de cotistas na graduação e de atuarem como professoras da educação básica, existem outros pontos em comum no perfil dessas professoras. Para auxiliar o início dessa aproximação, vejam em seguida, no Quadro 01, uma apresentação sintética do perfil das professoras.

QUADRO 01 – Informações sobre as colaboradoras

Nome fictício	Qual a sua cor/raça		Idade que tinha quando se graduou	Idade atual	Primeira da família a ingressar numa Universidade?	Escolaridade		Tem quantos irmãos
	Resposta aberta	Alternativas IBGE				Mãe	Pai	
Elane	negra	Preta	22	24	Sim	Médio	Fund. incompleto	1
Rita	negra	preta	40	41	Sim	Fund. incompleto	Fund. incompleto	7
Iracema	negra	preta	30	32	Sim	Fund. incompleto	Fund. incompleto	4
Valdete	negra	preta	34	37	Sim	Fund. incompleto	Fund. incompleto	3
Odara	negra	preta	30	31	Sim	Fund.	Fund.	5

						incompleto	incompleto	
--	--	--	--	--	--	------------	------------	--

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

A partir do panorama apresentado no quadro, pode-se perceber que essas professoras foram as primeiras pessoas da família a ingressarem no ensino superior; são oriundas de famílias com uma média de quatro irmãos e com histórico de baixa escolaridade dos pais.

Em relação à experiência profissional, as professoras afirmaram que não trabalhavam antes de ingressar na graduação, mas após ingressar no ensino superior todas passaram a exercer atividades remuneradas, basicamente, em estágios no campo da educação. O acesso a bolsas de pesquisa e/ou extensão foi outra forma de garantir a manutenção financeira durante a graduação. Outras questões foram apresentadas pelas professoras em relação à caminhada universitária, situação financeira e sobre o campo onde estão atuando. Vejam, no Quadro 02, de forma panorâmica, algumas dessas informações.

QUADRO 02– Informações sobre as colaboradoras

Nome fictício	Trajetória Universitária		Participou de Projeto de Permanência		Renda familiar		Atualmente você leciona em que tipo de escola?
	Ano de ingresso	Ano de término	Participou	Qual?	Durante a graduação	Atualmente	
Elane	2007	2011	Sim	Conexões de Saberes e Permanecer	até 1 salário	4-5 salários	Rede pública
Rita	2008	2013	Sim	Incentivo à Permanência de Cotistas(CEAO) e Conexões de Saberes	2-3 salários	4-5 salários	Rede pública
Iracema	2008	2012	Sim	Incentivo à Permanência de Cotistas(CEAO) e Conexões de Saberes	2-3 salários	2-3 salários	Rede pública
Valdete	2007	2011	Sim	Conexões de Saberes e Permanecer	2-3 salários	4-5 salários	Rede pública
Odara	2009	2013	Não	Não se aplica	até 1 salário	2-3 salários	Rede particular

Fonte: Pesquisa direta, 2014

As professoras declaram que tiveram um aumento no rendimento familiar após a conclusão dos estudos. Atualmente Elane, Rita, Iracema e Valdete são docentes da rede pública enquanto que apenas Odara atua na rede de ensino particular. Em

relação ao percurso universitário, quatro professoras participaram de programas de Permanência na Universidade. Apenas uma delas não teve essa oportunidade. A participação em Programas de Permanência, segundo as professoras que tiveram tal acesso, possibilitou uma experiência diferenciada em relação à trajetória e formação universitária. Tais programas são considerados por elas como espaços extra-acadêmicos que contribuíram para orientá-las na visibilidade e combate ao racismo, e a outras formas de desigualdades, suprimindo a deficiência do currículo formal da graduação diante da ausência desses assuntos. Vale observar que na ocasião do ingresso das mesmas no curso de Pedagogia (entre 2007 e 2009) já haviam se passado mais de quatro anos de vigência da lei 10.639/03.

O encontro com as colaboradoras da pesquisa trouxe um dado novo que revela facetas importantes para a análise do percurso formativo das mesmas. A participação em atividades de permanência, oportunizada por programas que surgiram no contexto das Políticas de Ações Afirmativas no ensino superior, é um ponto chave no desenrolar dessa pesquisa. Dentre os três projetos de permanência citados pelas ex-cotistas, dois se destacaram. As narrativas delas, sobre o tecer das suas identidades e trajetórias, são permeadas pela participação no “Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares” e no “Projeto de Incentivo à Permanência de Estudantes Cotistas CEAO-UFBA”. Faremos uma breve apresentação de cada um deles, considerando esse contexto importante para conhecermos melhor cada uma das professoras.

O Programa *Conexões de Saberes: diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares* foi iniciado no ano de 2004, como projeto piloto do Governo Federal através da SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade) em parceria com o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, organização da sociedade civil com atuação nacional no âmbito dos estudos e proposição de políticas públicas sobre favelas e fenômenos urbanos, a partir da sua experiência com o Projeto Rede de Universitários de Espaços Populares- RUESP. O Programa foi configurado no âmbito do Ministério da Educação, em uma das suas secretarias, a partir da agenda assumida pelo Governo Federal em prol do fortalecimento das políticas de ações afirmativas no ensino superior. O projeto piloto, iniciado em 2004, contemplava 75 estudantes bolsistas em cinco universidades

brasileiras (UFF, UFRJ, UFMG, UFPE, UFPA)⁶. A Universidade Federal da Bahia passou a participar do Programa no ano de 2005 (SECAD, 2005; SANTOS, 2009). Com o decorrer dos anos o Programa foi ampliado, chegando a atingir um contingente de 2.200 bolsistas. A partir do ano de 2008, distribuídos em 33 universidades públicas do país.

Pautado no princípio da criação e fortalecimento de vínculos entre as universidades e as comunidades populares e tendo os estudantes universitários oriundos das periferias e das favelas, então bolsistas, como agentes principais para a efetivação de tal princípio, o Programa Nacional Conexões de Saberes tinha os seguintes objetivos: estimular a articulação de saberes, experiências e demandas entre a universidade e as comunidades populares; possibilitar aos jovens universitários de origem popular o desenvolvimento das capacidades de produção de conhecimentos científicos e de intervenção em seu território de origem, ofertando apoio financeiro e metodológico para isso; realizar diagnósticos e estudos sobre a estrutura universitária e demandas dos estudantes de origem popular para proposições de medidas que subsidiassem a permanência com qualidade, estimular a criação de metodologias voltadas para o monitoramento e avaliação dos impactos das políticas sociais e o mapeamento da situação econômica, cultural, educacional e de sociabilidades a fim de que esses jovens universitários oriundo de comunidades populares protagonizem o desenvolvimento de projetos envolvendo grupos sociais em situação de vulnerabilidade social (SECAD, 2005).

Na Universidade Federal da Bahia, estes objetivos foram ampliados, incluindo formações e discussões sobre relações raciais e de gênero, Ações Afirmativas, cotas raciais, entre outros. Isso se deu porque na UFBA “o objetivo do projeto foi desenhado para inserir prioritariamente os estudantes cotistas e oriundos de camadas sociais populares em uma política de extensão e pesquisa e ao mesmo tempo, garantir a sua permanência” (SANTOS, 2009, p.130). Esse desenho foi traçado e mantido pelos professores universitários, em sua maioria negros, com histórico de estudos e militância voltados para as questões raciais, que faziam parte da equipe de Coordenação (Geral, Ação Comunidade, Escola Aberta) e equipe de formadores na UFBA. Composta majoritariamente por estudantes negros cotistas, até a logomarca padrão do programa foi modificada. Os bonecos genéricos da logomarca nacional e

⁶ Respectivamente as siglas simbolizam as seguintes Universidades: Federal Fluminense, Federal do Rio de Janeiro, Federal de Minas Gerais, Federal de Pernambuco, Federal do Pará.

oficial do Programa ganharam na UFBA identidade étnico-racial com a versão ilustrada por Rita de Cássia do Nascimento, integrante da primeira turma de “conexistas”⁷, ano de 2005, e, na ocasião, estudante do curso de Artes Plásticas da UFBA. A participação dos bolsistas se dava, basicamente, a partir dos encontros de formação e das ações comunitárias. O Programa enfrentou diversos problemas ao longo dos seus sete anos de duração na UFBA, entre eles podemos destacar o atraso no recebimento de bolsas e a falta de um espaço físico na universidade para o desenvolvimento das suas atividades.

Entre os anos de 2006 a 2009 o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), um órgão suplementar da UFBA, ofertou três projetos, com nomes diferentes, que contemplavam o incentivo a permanência, atendendo cerca de cento e noventa estudantes. Foram eles: Projeto Inclusão Social na UFBA, 2006; Programa Preparatório para a Promoção da Igualdade étnico-racial na educação, 2007, e o Fórum Interinstitucional em Defesa das Ações Afirmativas no ensino superior, 2008 e 2009. Foi no contexto desse último que as ex-cotistas Rita e Iracema participaram de ações de incentivo à permanência quando ingressaram na universidade, no primeiro semestre do ano de 2008. Tratado por elas como Projeto de Incentivo à Permanência de Estudantes Cotistas do CEAO, tal ação contou com 3 (três) turmas, entre 2008 e 2009, com duração de 4 (quatro) meses cada. O objetivo era ampliar as oportunidades de permanência na universidade para alunos negros, de escola pública e de baixa renda, estimulando o desenvolvimento de habilidades fundamentais para sua formação acadêmica e estimular o conhecimento da história e cultura afrobrasileiras. Os estudantes selecionados, que deveriam estar cursando o primeiro ou segundo semestre na universidade, recebiam uma bolsa-auxílio durante um semestre acadêmico, e participavam de cursos de inglês, produção de textos e informática, oficinas sobre inclusão e cidadania, ciclos de debates com a participação de lideranças de organizações.⁸

As memórias dessas vivências fazem com que elas imprimam em suas falas novas formas de leitura de mundo. O contato com pessoas ligadas ao movimento negro é outra vivência que influenciou na percepção de si e na afirmação da identidade negra,

⁷ Termo designado aos estudantes que fizeram parte do Programa Conexões de Saberes. Os professores e coordenadores do Programa na UFBA, devido às relações de pertencimento, engajamento e afetividade, também são tratados carinhosamente dessa forma.

⁸ Informações concedidas pela Prof.^a Dr.^a Zelinda Barros, coordenadora pedagógica da ação, de 2006 a 2009.

antes mesmo de ingressar na graduação. Seguiremos com a apresentação das professoras, detendo-nos agora nas especificidades do perfil de cada uma.

Professora Elane

Elane, atualmente é professora das séries iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Salvador. A escola é de difícil acesso e próxima ao bairro no qual ela reside desde a infância. Atualmente com 24 anos, ingressou na Universidade aos 18 anos e é a mais jovem entre as professoras que participaram dessa pesquisa. A mãe de Elane é a que tem o grau de escolaridade mais alto, o ensino médio, comparado aos genitores das demais ex-cotistas. Um histórico familiar conturbado: a perda da avó, com a qual foi criada, quando estava no ensino médio; e depois de ingressar na universidade, a mãe veio a falecer. Ela atribui o falecimento da mãe ao descaso do atendimento na saúde pública e afirma que após a morte da mãe a vida passou a ser diferente para ela.

Minha mãe faleceu porque a saúde da gente que não funciona aqui na nossa cidade, aliás, em nenhum lugar do país. Ela faleceu nessas condições e deixou eu, meu pai e meu irmão. Meu irmão tinha 11 anos e aí eu percebi que as coisas não seriam mais como a história da menina que faz faculdade é que é criada pela mãe e pelo pai, já não podia ser assim, eu tinha que encarar a vida de outra maneira e aí eu comecei a levar as coisas mais a sério. O que eu tinha agora era meu pai, meu irmão, os parentes que se diziam próximos, mas que não foi bem assim. Só tinha eles e a faculdade, então eu tinha que estudar. (Elane, 24 anos)

A ausência da mãe e da avó fez com que ela assumisse o papel de “maternar” o irmão, além de ter assumido as atribuições que eram da mãe dentro da sua casa. Elane é jovem e, apesar da pouca idade, tem uma história de resiliência que deu o tom de uma juventude com mais responsabilidades. Ela encontrou no Projeto de Permanência Conexões de Saberes o acolhimento que fortaleceu sua continuidade no ensino superior.

Professora Rita

Rita concluiu a graduação em Pedagogia aos 40 anos, tem três filhos e atua como professora das séries iniciais do ensino fundamental, no município de Lauro de Freitas. Rita voltou a estudar dez anos depois de ter concluído o ensino fundamental,

fez o ensino médio e em seguida fez um cursinho pré-vestibular. O retorno aos estudos gerou um desconforto no ambiente familiar, já que seu marido não concordava. O pai de Rita faleceu quando ela ainda era criança, sendo criada, a partir daí, pela mãe. Por sua vez, a mãe foi a grande incentivadora dos seus estudos.

Criei meus filhos, e minha mãe sempre me lembrava que eu tinha que voltar a estudar, quando eu vi que meus meninos estavam maiores, eu resolvi voltar à estudar. E assim, foi uma luta muito grande porque meu marido era muito machista, a primeira vez que eu disse que ia voltar a estudar ele disse “mulher minha não estuda!” e eu disse, pois eu vou estudar sim, sempre estudei e vou voltar a estudar. (Rita, 41anos)

Professora Iracema

Natural de São Francisco do Conde, cidade do interior da Bahia, Iracema, 32 anos, é professora do ensino fundamental, e atua em uma escola pública de Salvador. Após a conclusão do ensino médio, aos 19 anos, ela não tinha mais perspectivas de continuidade dos estudos; ela relatou que “não sabia o que era faculdade, não tinha noção”. Depois de um tempo, ficou sabendo de um curso pré-vestibular que havia na sua cidade, e começou a pensar na possibilidade de ingressar no ensino superior. Prestou vestibular mas não acreditava em seu potencial.

Comecei a fazer o pré-vestibular; fiz! Eu não tinha esperança de passar no vestibular, daí eu fiz UNEB e UEFS, mas depois eu não olhei o resultado (risos). Fiquei lá no meu comodismo até porque na minha família não tinha ninguém que tivesse feito faculdade antes. Não tinha esse incentivo. Eu não tinha acesso à *internet*; desconhecia mesmo! “Como é que eu vou saber o resultado?” Não tinha essa orientação. Bicho-do-mato mesmo!

Professora Valdete

Antes da graduação em Pedagogia, Valdete, 37 anos, já tinha formação em magistério. Atualmente, leciona em uma escola pública de educação infantil no município de Lauro de Freitas. O primeiro contato que teve com a universidade foi através da ação do Programa Conexões de Saberes, no bairro no qual morava. Na ocasião, cursou o pré-vestibular do Programa Conexões de Saberes e teve a oportunidade de conhecer melhor a estrutura e o funcionamento da universidade com as devidas orientações e incentivo para prestar o vestibular.

Aí em 2006 um dia passando em frente a associação de moradores do meu bairro, eu vi uma placa “Cursinho Pré-Vestibular Conexões de Saberes UFBA, matrículas abertas” e isso já era no mês de julho, aí eu pensei “Ah! Um cursinho aqui.” (...) Quando ele começou eu falei “meu Deus, eu não vou conseguir acompanhar!” Aí ele falou assim: “Amanhã a coordenadora está aqui”. Então, eu fui, e aí comecei a assistir. Naiara conversou comigo, me apresentou, fez toda aquela dinâmica pra que eu fosse acolhida pelo grupo; e eu toda envergonhada, meu Deus do céu! Mandando falar e eu não conseguia nem abrir a boca.

Após ingressar na UFBA, Valdete passou a participar do Conexões de Saberes na condição de estudante bolsista. Assim, sua experiência permitiu o contato com as Ações Afirmativas tanto na preparação quanto no ingresso e permanência na universidade.

Professora Odara

Com 31 anos, nascida no interior da Bahia, na cidade de Nazaré, Odara é professora de educação infantil da rede privada. Atua em uma escola de classe média alta, em Salvador. Ingressou nessa instituição na condição de estagiária na época da graduação. Após formar-se, foi convidada a participar do quadro de profissionais, como professora regente. A necessidade de trabalhar e a oportunidade surgida nessa escola de grande referência, não permitiram que ela vivenciasse a universidade para além do currículo e da carga horária, obrigatória, da graduação em Pedagogia. Odara usa o cabelo natural, “black power”, e ainda na adolescência saiu da sua cidade natal para morar em Salvador com sua irmã mais velha e, dessa forma, buscar melhores oportunidades. Sua irmã é sua grande referência, e a estética do cabelo é um elemento que ela apresenta logo no início da conversa, como no trecho a seguir:

Já adulta, com vinte anos, foi que eu deixei de alisar (o cabelo), e aí essa coisa das relações raciais entrou na minha vida, mesmo, depois dos vinte e tantos anos, por que minha irmã começou a trabalhar com uma pessoa que era ligada ao movimento negro. Foi daí que essa construção, essa conscientização, essa valorização de mim enquanto mulher, enquanto negra, surgiu.

2.2 Ser professora é...

“Ser professora é acreditar na transformação, na mudança.”
Professora Odara

Indagadas a respeito da escolha pelo curso de Pedagogia, elas manifestaram laços afetivos com a profissão. Esses laços afetivos estão entrelaçados a uma percepção

política do papel docente; a palavra “mudança” aparece com recorrência nas narrativas de cada professora sobre sua profissão. Isso nos dá pistas para perceber o lugar de fala delas; essas professoras reconhecem que vivemos em uma sociedade desigual e que a educação pode contribuir para superar as desigualdades. Além disso, elas se colocam como agentes desse processo. A professora Iracema relatou: “Escolhi esse curso por gostar das áreas de atuação do pedagogo e por acreditar na educação como instrumento de mudança.”

A possibilidade de serem professoras e atuarem na educação, através do acesso ao curso de Pedagogia, representa para essas mulheres negras, como nos disse Iracema, “uma derrubada de barreiras e preconceitos, e a sensação de estar em um campo de luta por um mundo melhor”. Ser professora representa também a realização de sonhos que foram passados de geração em geração, um sonho protelado pelos mais velhos, diante da falta de oportunidades. Essas representações podem ser sintetizadas na fala de uma das professoras, vejamos:

Sou formada em Magistério, sempre me identifiquei com os profissionais em Educação, e minha mãe sempre sonhou em ter uma filha professora. Não escolhi ser Pedagoga por falta de opção ou considerar que seria um curso fácil, mas sim porque acredito na importância da Educação. (Valdete, 37 anos)

Os principais campos de atuação dos profissionais graduados em Pedagogia são a coordenação pedagógica e a docências na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental, que corresponde do 1º ao 5º ano. O curso de Pedagogia tem uma forte presença de mulheres, existem poucos homens nesse campo de formação, e, geralmente, quando formados, eles atuam mais no âmbito da coordenação, gestão e docência de turmas de 4º e 5º anos de escolarização. Esse fato pode ser explicado pela ótica dos estudos de gênero, quando analisamos, na história da educação, os papéis sociais de gênero e feminização do magistério. Nos anos de 1930 e 1940, do século XX, as transformações no campo científico trazem para o magistério as contribuições das teorias psicológicas e sociológicas, interferindo assim nas representações relativas à professora. A delimitação do campo pedagógico, como um conjunto de saberes técnicos e específicos, substituía a representação da professora enquanto mãe espiritual pela imagem da profissional do ensino. Isso também levou as professoras a lutar por salários e condições de trabalho iguais às dos homens. Diante das desigualdades de oportunidades no campo educacional e profissional, o magistério representava a

possibilidade que as mulheres tinham de ingressar no mercado de trabalho. Dessa forma, a educação formal sempre foi um instrumento de emancipação para as mulheres. É no interior do regime militar, no final dos anos 1970 do século XX, que elas começam a se organizar em sindicatos, sendo capazes de se mobilizar em vários estados do país, deflagrando as primeiras greves. Entretanto, um levantamento histórico feito por Guacira Lopes Louro (1997) sobre o percurso das mulheres na sala de aula, enfatizando o papel docente, mostra como se deu a participação das mulheres nos sindicatos:

Como uma decorrência da composição da categoria, os sindicatos docentes são constituídos, majoritariamente, por mulheres. Ali, então, muitas mulheres professoras se tornam militantes e, algumas, líderes sindicais, embora um grande grupo ainda prefira delegar aos poucos homens os cargos de liderança. É importante observar que, como forma de aumentar seu poder organizativo e de negociação, várias entidades passaram a congregar não apenas o professorado do 1º grau, mas também o de 2º grau, onde a presença masculina é numericamente mais equilibrada com a feminina. [...] nas assembleias e manifestações públicas, os microfones são, contudo, mais frequentemente ocupados pelos homens. (LOURO, 1997, p.477)

Com a expansão das universidades, a entrada das mulheres no nível superior se dá pela concentração das mesmas em cursos que as conduziam para a carreira do magistério, principalmente os cursos de Filosofia e Pedagogia. Fatores ligados à urbanização e à industrialização também influenciaram na feminização do magistério, uma vez que as oportunidades de trabalho se ampliavam para os homens. O processo histórico da entrada das mulheres na carreira docente, assim como a universalização do acesso à escolarização, vem acompanhado de processos de desvalorização e precarização desta carreira.

Moema Teixeira (2006), ao analisar os dados da categoria professor no Censo Demográfico de 2000, conclui que existem grandes desigualdades na ocupação do magistério em todo o país, a partir do recorte sexo e cor. O cruzamento dessas categorias expressam acentuadas desigualdades no campo do magistério. Enquanto existe uma concentração das professoras negras atuando na educação básica, a docência no ensino superior é majoritariamente masculina e branca. A escolha pela graduação em Pedagogia também demonstra as facetas das desigualdades de oportunidades educacionais. Esse aspecto pode ser ilustrado pela fala da professora Elane: “A escolha do curso de Pedagogia foi a opção que vi depois de Psicologia, pois o curso de Psicologia no ano que prestei vestibular era muito concorrido, e tive medo

por achar que não tinha base para passar no temido vestibular da UFBA.” Para essa professora, sua trajetória escolar não oferecia preparo para ingressar em um curso socialmente mais prestigiado como o de Psicologia; ser pedagoga era uma possibilidade mais próxima. A professora Elane relatou também que o contato, durante o seu ensino médio, com uma coordenadora pedagógica, mulher negra, a influenciou na sua decisão pelo curso de Pedagogia.

Eu queria muito a Psicologia, mas depois veio a Pedagogia. A imagem da minha coordenadora pedagógica era muito forte. Olha a imagem que eu tinha dela: uma mulher negra de boa educação, que tinha um carro, era uma boa profissional, muito comprometida e responsável, ela sabia como trabalhar com a gente, aí eu falava assim: poxa, eu quero ser assim, bem resolvida e estabelecida como ela.

Ingressar na carreira docente tem possibilitado a ascensão social de muitas mulheres negras. A estabilidade profissional e financeira foi um dado recorrente nas narrativas das professoras sobre o significado dessa escolha profissional, essa estabilidade exerce influência direta na autoestima dessas mulheres. Vejamos a fala da professora Odara sobre as mudanças na após o exercício da profissão: “Eu passei a me perceber mais, passei a me valorizar, a ter mais confiança, acreditar, a enxergar outras possibilidades. Acreditar que eu posso, fiquei mais segura, mais confiante pra tudo.”

Para Gomes (1995) e Santana (2004), a presença de mulheres negras no magistério representa o rompimento de inúmeras barreiras impostas à população negra no Brasil, principalmente, nos campos educacional e profissional. Assim, o exercício da docência, mesmo sendo uma função socialmente desprestigiada, é uma fuga dos “lugares” reservados pelo sistema racista às pessoas negras em nossa sociedade. Esses “lugares” estão fortemente ligados à exploração do corpo e ao espaço doméstico; lembremos da imagem de sensualidade da “mulata”, mucama e empregada doméstica, que são estereótipos ainda cristalizados no imaginário racista, como legado da escravidão no Brasil. Ao ocupar o espaço de representante do saber formal, as professoras negras rompem com um dos estereótipos criados sobre o negro brasileiro, o de que ele não tem capacidade intelectual. Nessa perspectiva:

Ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente. (GOMES, 1995, p. 115)

As professoras que participaram dessa pesquisa entendem que as políticas de Ações Afirmativas nas instituições de ensino superior têm contribuído para o empoderamento de muitas pessoas negras, principalmente de jovens negros. As “cotas” nas universidades estão atuando no deslocamento de concepções racistas ao possibilitar que as pessoas negras deem continuidade aos estudos, podendo, dessa forma, melhorar a qualificação profissional e aumentar as oportunidades de ingresso em diversas profissões. Sobre a importância das cotas, a professora Rita fez o seguinte relato:

Eu falo muito sobre as cotas. Se não fosse por elas, eu não estaria aqui na UFBA. Não é a questão apenas de entrar, mas o pensar que você não pode entrar, entende!? Por exemplo, eu comecei a me incentivar mais quando vi essa palavra “cotas”. Antes de pensar nessa possibilidade de entrar ou não, só de você saber que pode ter essa possibilidade de entrar, já incentiva bem mais, sabe!? Eu pensava assim na época ao saber o que eram as cotas. Existe muita gente que fala “ah, não deveria existir cotas, tem que melhorar a educação” e não é isso sabe!? Quanto tempo a gente fala em melhorar a educação, a gente vai ficar de braços cruzados esperando melhor?

No contexto das políticas contemporâneas de caráter reparatório no campo educacional é possível fazer articulações entre a interseccionalidade de gênero, raça e profissão. Ser professora, com graduação em Pedagogia em uma universidade pública Federal, se apresenta, hoje, como uma realidade, abrindo muitas possibilidades de atuação no mercado de trabalho, para as mulheres negras que foram, serão ou são cotistas.

3 Experiências formativas e relações raciais: o que dizem as narrativas das professoras ex-cotistas

Para nos aproximarmos do itinerário formativo dessas professoras negras, que foram cotistas na graduação, foram privilegiadas suas memórias sobre o ambiente familiar, a trajetória escolar e a vivência e formação universitária. As professoras foram convidadas a revisitar suas lembranças sobre esses três espaços, considerando também o cruzamento entre eles, retomando-os a partir da perspectiva das trajetórias de escolarização e das relações e identidade racial.

A família e a educação formal (escola e universidade) são referências tomadas aqui para a compreensão da trajetória de formação pessoal e profissional de professoras negras, bem como para perceber as ressignificações empreendidas por elas em torno das suas identidades, trajetórias de escolarização e das suas práticas pedagógicas para o trato da diversidade em sala de aula.

Diante da riqueza das narrativas em conflito com os limites do tempo de duração do Mestrado, as falas foram garimpadas a fim de apresentar as passagens mais significativas. Os achados da pesquisa, entre divergências, convergências e singularidades manifestadas nas histórias de vida das professoras, possibilitam a análise dos seus percursos formativos, suas percepções e práticas em torno da educação e reeducação das relações étnico-raciais.

3.1 Ambiente familiar

Quando a gente passava próximo à UFBA para ir ao zoológico, minha mãe falava: “aqui é a Universidade, aí estuda filho de bacana” (Elane, 24 anos)

A frase da professora Elane, epigrafada no início desse tópico, ilustra a imagem que a mãe dela tinha da universidade. De fato, a UFBA por muitos anos se configurou como um espaço ocupado majoritariamente por estudantes brancos, de classe média alta e oriundos de escolas privadas. A respeito das desigualdades raciais no ensino superior, Queiroz (2000, p.41) assinala que os negros, mulheres e homens estão em desvantagem na UFBA, tanto numericamente quanto em relação ao prestígio dos cursos por eles frequentados. A pesquisa realizada por Queiroz

mostra “a cor da UFBA” e detalha o perfil desse alunado, revelando que

(...) o contingente que ingressou na UFBA em 1997 constitui-se em sua maioria de um segmento masculino e branco, tem entre dezoito e vinte e três anos, veio da rede de ensino privada, frequentou a escola básica no período diurno, não trabalhou durante o trajeto escolar e, em torno de um terço, prestou o vestibular pela primeira vez. Ocupa a posição de filho, no domicílio, vem de família cujo pai é portador de uma escolaridade não menor que o segundo grau completo e, em torno de um quarto deles, é profissional liberal, técnico de nível superior ou administrador. (2000, p.40)

Diante do perfil do alunado da UFBA, a mãe de Elane, assim como tantas outras, talvez não imaginasse que aquele era um lugar que podia ser ocupado por pessoas com perfil e trajetória de vida oposto ao dos “filhos de bacana”. O perfil étnico-racial dos estudantes da UFBA vem sendo modificado nos últimos dez anos com a adoção das políticas de Ações Afirmativas.

A família é apresentada como alicerce na formação das ex-cotistas, o sucesso na trajetória escolar vem acompanhado de ações empreendidas principalmente por parte das mulheres da família. As mães (e outras mulheres que assumiram esse papel: irmã mais velha e avó), todas com baixa escolaridade, se preocuparam com os estudos das mais jovens, a fim de que essas tivessem uma vida mais digna quando comparada às trajetórias delas. Para essas mães, a boa formação escolar se apresenta como uma das únicas alternativas para romper o ciclo das desigualdades, como nos conta a professora Valdete: “Minha mãe, ela é de Cruz das Almas, saiu de lá e veio trabalhar como doméstica aqui em Salvador. O sonho dela era ser professora e como ela não foi, ela queria que a filha fosse.” As dificuldades vividas e a preocupação da mãe com os estudos da filha, também foi fato recorrente na narrativa da professora Rita, que voltou a estudar, depois de muita insistência da mãe, dez anos após ter abandonado a escola.

Minha mãe não tinha mais como me sustentar, eu queria outras coisas, minha mãe não tinha dinheiro nem pra comprar absorvente, sabe!? Não tinha dinheiro pra nada, ela criava oito filhos, sozinha. Aí eu disse, ‘bom, então eu vou largar os estudos pra poder me sustentar’. Larguei os estudos e fui trabalhar como babá. Parei no primeiro ano do segundo grau e fui trabalhar de babá no bairro de Amaralina, mas isso contra a vontade de minha mãe (...) ela valorizava a educação, minha mãe dizia ‘menina, quero ver quando você vai voltar a estudar, largue isso que isso não é vida pra você, você é muito inteligente’ e ela ficava o tempo todo assim. E aí eu acabei arranjando o meu marido cedo; engravidei logo e minha mãe dizia ‘menina porque você foi fazer isso, você tinha que terminar seus estudos’.
(Rita, 40 anos)

As cinco professoras que colaboraram com essa pesquisa são as primeiras pessoas da família a ingressarem no ensino superior, elas representam a primeira geração, tanto por parte materna quanto paterna, a cursar uma universidade. Em relação ao grau de escolarização da população negra, existe uma disparidade entre as pessoas negras pertencentes a gerações mais jovens comparadas as mais idosas, pois a infância e a juventude destas últimas estão mais próximas do início do século XX, quando eram poucas as chances de acesso e permanência em instituições escolares. Para Gonçalves (2000), os estudos sobre a escolarização da população negra com a inclusão da categoria geracional suscita o questionamento acerca da universalidade do mito de que o capital cultural é fator determinante no sucesso escolar. Sobre isso, o autor afirma que:

Não é mais possível continuar associando mecanicamente sucesso escolar à escolaridade dos pais. A questão é saber como avós analfabetos influenciaram a pouca escolarização de seus filhos, e como estes, apesar da pouca escolaridade, têm estimulado suas gerações futuras a terem êxito na escola. (GONÇALVES, 2000, p.325)

Foram identificadas diversas estratégias empreendidas pelas mães, e outros membros das famílias, dessas jovens mulheres negras, para compensar a falta do capital cultural e garantir o acesso e permanência delas na educação formal. O capital cultural é um termo metafórico criado por Bourdieu para demonstrar que a cultura dominante é moeda simbólica, que serve como herança passada de geração em geração, que garante o sucesso escolar àqueles oriundos de um contexto cultural dominante. As classes socialmente mais favorecidas sempre foram mais bem acolhidas na escola, pois os códigos da cultura dominante estão arraigados, de forma dissimulada, nos sistemas escolares. Ao perceber esse sistema educacional desigual podemos entender a relação direta, entre o “nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (Bourdieu, 1998, p.42). O sistema escolar brasileiro fixado a um modelo de cultura que capitaliza o eurocentrismo, o capitalismo e o racismo, exclui os modos de ser, de conhecer e de existir de outras culturas. Nesse contexto, diversas estratégias são utilizadas pelos familiares das ex-cotistas para garantir o acesso e continuidade nos estudos, são atitudes como: reforço na alfabetização, busca por matrícula nas melhores escolas públicas da cidade, conselhos de motivação, apoio material etc. Vejamos alguns depoimentos sobre tais estratégias:

Minha mãe sempre se preocupou com isso, sabe? De me colocar em boas

escolas! Ela procurava vaga nas melhores escolas públicas [...] Meu irmão era baleiro dos cursinhos de pré-vestibular, Gregor Mendel, e outros, e ele sempre conseguia módulos, daí eu comecei a estudar para o vestibular assim, através dos módulos que ele conseguia com os alunos. (Rita, 40 anos)

Minha primeira escola foi um educandário particular de bairro, eu tinha cinco anos. Meus pais não tinham uma renda alta, então assim, era aquilo que melhor podia proporcionar. Como só era uma filha, antes de eu ir pra escola eu já estava alfabetizada (...) minha mãe me alfabetizou. Alfabetizada que a gente diz é que o filho já entra letrado na escola, que já sabe ler palavras, que já escrever o nome, já sabe identificar as letras, tomar algumas leituras. (Elane, 24 anos)

Eu não tinha como pagar nem a taxa de isenção do vestibular, então foi meu irmão que me deu esse estopim pra eu mudar de vida porque ele pagou, era cinco reais da UFBA e cinco reais da UNEB, ele que pagou a isenção por que eu nem tinha o dinheiro pra pagar a isenção (Valdete, 37 anos)

Minha mãe estudou muito pouco, ela sabia escrever o nome dela, então com dez anos eu vim pra cá [para Salvador] e ela achava que já saber ler, saber escrever o nome estava bom, entendeu?! Mas, assim, eu nunca quis parar de estudar e eu tive sorte por ter vindo morar com minha irmã, ela sempre me incentivou a estudar! Mas minha mãe não valorizava muito os estudos, hoje ela é super orgulhosa de mim, mas antes ela não entendia, ela não valorizava, talvez por ela não ter vivido isso, por ela não ter estudado, não ter tido acesso, ela achava que o natural era isso. (Odara, 31 anos)

Como pudemos ver nesse último depoimento, a irmã mais velha da professora Odara cuidou dela quando ela saiu do interior aos dez anos para morar na capital. A mãe delas não teve acesso à escolarização e acreditava que saber ler e escrever já era uma grande conquista; só depois de um tempo é que a mãe começou a entender o que representavam os estudos. A irmã de Odara, além de ter sido a pessoa que a incentivou à continuidade dos estudos, foi também uma referência em relação à estética e afirmação da negritude. A professora Odara disse que a irmã trabalhava com uma liderança do movimento negro de Salvador, uma mulher negra, e que esse contato acabou influenciando a percepção dela sobre si e seu pertencimento racial, o que a fez, inclusive, repensar sua estética, assumindo seu cabelo natural.

Foi aí que essa conscientização, essa valorização de mim enquanto mulher, enquanto negra, surgiu. Até então, eu nem pensava muito nisso; eu acho que eu era tão moldada, sabe!?! Achava que usar o cabelo alisado era o normal, que o natural era aquilo mesmo. Eu não tinha muita perspectiva de seguir, de entrar na faculdade e tal. Foi depois das cotas, depois que minha irmã se aproximou dessa pessoa, que eu comecei a conviver um pouco com ela, mesmo que indiretamente, que essa conscientização foi chegando até mim por que até a infância não, foi zero. (Odara, 31 anos)

Além da professora Odara, a professora Rita também falou sobre o contato com o Movimento Negro através de seus irmãos. Ambas relatam que esse contato proporcionou uma autoafirmação e representou o início de uma percepção sobre os impactos do racismo em suas vidas. Foi em casa, através dos irmãos, que elas tiveram as primeiras lições sobre o combate ao racismo. Rita nos relatou:

Na verdade, eu só comecei a pensar sobre minha infância bem depois. Primeiro, quando meu irmão fez parte do grupo Atitude Quilombola lá do Nordeste de Amaralina, e ele começou a conversar comigo sobre essas coisas. Às vezes, os colegas dele, do movimento negro do nordeste, ficavam conversando e aí eu junto deles escutando a conversa e assim comecei a pensar nisso e nessa época eu ainda tava no início do ensino médio quando meu irmão entrou no grupo Atitude Quilombola e eu comecei a pensar nisso. (Rita, 40 anos)

Em pesquisa sobre a identidade de raça-gênero na formação docente a partir dos cenários familiares, Isabele Pereira (2006), usando a metodologia de história de vida, constatou que a identidade de raça-gênero de professoras do ensino fundamental é informada por referenciais identitários de núcleos familiares aos quais pertenceram ou pertencem, conformando um modo singular e ao mesmo tempo plural de lidar com as diferenças no exercício do magistério. Pereira constatou no itinerário da pesquisa que

As histórias de vida familiares emergiam, então, como importantes experiências responsáveis pela formação de identidades. A família é espaço onde são construídos modos de vida, estabelecidos vínculos, pertencimentos, elaborados conceitos e também pré-conceitos. Essas experiências constituem dimensão fundamental na biografia das pessoas e muito podem colaborar para compreensão da construção da identidade de raça-gênero das professoras. (PEREIRA, 2006, p.18)

A construção da identidade racial e de gênero no âmbito familiar também carrega as dores do preconceito manifestado por entes queridos. Esse fato se apresentou de forma acentuada na narrativa da professora Rita a partir das memórias sobre a relação com sua avó. Essas lembranças mostram marcas negativas guardadas desde a infância.

Eu lembro de uma coisa que me marcou muito, muito, muito! A relação com a minha avó, ela era muito preconceituosa, muito racista. Ela era bem negra, e eu me lembro de quando eu brincava com minhas colegas, até hoje eu me lembro das palavras dela: “Vou falar a sua mãe que você tá brincando com essas 'negas' do cu sujo, pra ela te dá uma surra! Entre! Venha pra dentro! Não é pra você brincar com essas meninas, não!”. Isso porque as meninas eram bem negras eu gostava muito de brincar com elas, e só hoje eu percebo o quanto minha avó era preconceituosa e racista. E essas

palavras de minha avó deixaram muitas marcas na minha infância. (Rita, 40 anos)

As memórias sobre a infância e a forma como a avó tratava as pessoas negras, e conseqüentemente a neta reverberou pela fase adulta já que a avó também passou a tratar mal um dos filhos de Rita, o que tinha a pele mais escura. Ela relatou de forma muito triste e com a voz embargada o seguinte episódio: “Meu filho foi visitar ela, há uns tempos atrás e ela olhou pro meu filho e disse assim: ‘Esse neguinho é de Rita, é!? Ôh menino feio. Esse neguinho é feio, viu!?’” Atualmente, a avó da professora Rita já tem 90 anos e esses episódios acabaram interferindo na relação de afetividade entre as duas, ela admite que essas mágoas fizeram com que ela não visitasse mais a sua avó.

Se eu for analisar, talvez seja por isso que eu tenha me afastado, e todo mundo me cobra porque não a visito mais, que ela está muito doente. Eu sei que eu tenho que ir, mas fica aquilo, e percebia que até em relação a mim mesma ela nunca foi de ter manifestação de carinho. (Rita, 40 anos)

A professora Rita, embora carregue essas mágoas das vivências de racismo nas relações familiares, entende que a avó, também mulher negra, sempre reproduziu as relações raciais da qual foi vítima. Já a professora Valdete, 37 anos, disse que desde a infância não gostava de parecer com o pai. Sobre isso ela disse: “A família de meu pai é negra e a família de minha mãe tinha uma pele mais clara, e por isso não se consideravam negros, então eu também não me achava negra, eu sempre falei ‘eu não sou da cor do meu pai, eu sou da cor da minha mãe!’” Muitas famílias brasileiras, acometidas pelo racismo, experimentam esses tipos de relações que influenciam diretamente as relações de afetividade.

Saber-se negra ou negro faz com que a pessoa carregue sentimentos de negação, desde a infância. Às imagens de beleza e de prestígio veiculadas pela mídia, pelas escolas e outros aparelhos ideológicos, são distantes das características estéticas das pessoas negras. A psicanalista Neuza Santos Souza (1983), em pesquisa biográfica sobre a vida emocional de negros brasileiros em ascensão social, revela que, para ascender socialmente, os negros buscavam, naquela época, assimilar padrões e características brancas, na tentativa de ultrapassar obstáculos advindos do fato de ter nascido negro e assim negavam a si mesmo e a seus pares. Segundo a autora (1983, p.77), “ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é torna-se negro”. E completa que

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1983, p.17-18)

Diante do histórico de exclusão da população negra da educação formal, o Ensino Superior se configura enquanto um espaço não familiar para os cotistas negros e indígenas. Após o ingresso, a continuidade nesse espaço depende muito do estabelecimento de redes de solidariedade entre os “iguais”. Novas relações de parentesco são estabelecidas no contexto da permanência universitária. As afiliações são possíveis a partir da vivência em programas de permanências; nas narrativas das professoras surgem nomes de pessoas, que também foram cotistas, que elas consideram como irmãs.

Estabelecer novas relações “familiares” para permanecer na universidade é uma forma de resistência que pode ser associada aos modelos de família empreendidos desde a época do Brasil Colônia. Ao falar sobre as famílias negras no Brasil, é necessário rememorar que, como “um dos efeitos perversos do tráfico intercontinental de escravos foi o rompimento dos vínculos familiares e sociais de origem, privando o africano da condição de pessoa social e isolando-o no novo ambiente” (Oliveira, 1995/1996, p. 177). Estudos historiográficos sobre famílias negras no século XIX mostram que diversas estratégias foram empreendidas pelos negros escravizados no sentido de preservar a vida familiar e os laços afetivos. Maria Inês Oliveira (1995/1996), em estudo sobre as nações e comunidades africanas na Bahia no século XIX, retrata formas de ressignificação desses laços através das alianças grupais por similaridades identitárias através das nações, organização de quilombos, relações de compadrio, religiosidade de matriz africana, “as famílias de santo”, escolha de parceiros, relações com a vizinhança e agregados.

Foram diversos os tipos de convivência recriados pela população negra no Brasil, e nessa perspectiva de resistência, a representação da família tem um papel fundamental. Na trajetória universitária, quilombos são formados nos programas de permanência e as relações familiares são ressignificadas para além dos laços consanguíneos. Afinal, como previa a mãe de Elane, não seria fácil sobreviver em um ambiente pensado para “filhos de bacana”. Elane, quando entrou na UFBA, sentiu os impactos, ela nos relatou: “Os primeiros semestres foram bem difíceis, porque é outra

realidade bem diferente do lugar que a gente vinha”. Mas, a universidade se tornou um ambiente familiar a partir dessas relações familiares reinventadas. Esses laços permaneceram atados após a formação acadêmica e continuam nas trajetórias de vida e profissão das ex-cotistas.

3.2 Percurso escolar

“Quando tinha alguma apresentação, não era uma escolha democrática, era a professora que dizia “fulana vai apresentar!” E eu percebia que os papéis de destaque sempre eram feitos pelas meninas ditas no padrãozinho estabelecido, as mais clarinhas, mais branquinhas com cabelo lisinho.”(Odara, 31anos)

Ao relembrar suas caminhadas na educação básica e a preparação para fazer o vestibular, as professoras revelaram suas experiências com o preconceito e a discriminação racial nas instituições escolares. As interpretações dadas por elas a essas vivências só foram possíveis entre a juventude e a fase adulta de suas vidas, já que antes elas não tinham essa percepção.

As relações que se dão no cotidiano escolar entre os adultos, entre crianças e adultos e entre as próprias crianças podem ser reveladoras de situações de preconceitos e discriminações (CAVALLEIRO, 2000a, 2000b). A escola é um palco de conflitos e tensões onde o jogo de poder das identidades tornam alguns grupos ainda mais vulneráveis. O preparo dos profissionais da educação para atuar na mediação de tais conflitos é fundamental. Entretanto, muitos desses profissionais também foram socializados e educados numa perspectiva preconceituosa, o que os orientam a atuar de forma a reforçar as desigualdades, principalmente a de cunho racial. Situações na escola que colocaram as crianças brancas em destaque foram recorrentes nas narrativas das ex-cotistas. Ao relembrar tais situações, essas mulheres negras entendem que suas identidades racial e de gênero foram fatores fundamentais para o delinear dessas relações e para o tratamento dispensado a elas pelos profissionais da educação no decorrer da trajetória educacional básica. Vejamos alguns relatos:

Logo quando eu entrei na escola, eu estudava com minha prima. Minha prima tem a pele bem clara, e aí tinham sempre apresentações, quando ia inaugurar alguma coisa no povoado o prefeito ia lá. A professora colocava eu e minha prima para ensaiar as coisas, mas na hora de apresentar, sempre ela se apresentava, sabe?! Era a mais clarinha, ela tinha a pele mais clara que a minha. Eu decorava tanto! Tanto! Até hoje eu me lembro: “Digníssimo prefeito da cidade...” (risos) Decorava muito mesmo! Mas só

se apresentava minha prima e outra menina que tinha a pele clara e cabelos longos, bem longos! (Iracema, 32 anos)

Meu irmão se destacava mais do que eu porque meu irmão tinha a pele mais clara do que eu. Depois que eu percebi isso, talvez tenha sido por isso, pelo fato dele ter a pele mais clara do que a minha, daí ele se destacava bem mais que eu. Não gosto de falar dessas coisas não. [choro, silêncio] Então é isso! Eu fiquei lá nessa escola na sétima e oitava série, as pessoas gostavam mais de meu irmão, eu sempre tirava boas notas, sempre fui aluna de destaque, mas sempre fui deixada de lado. [choro, silêncio] (Rita, 40 anos)

As falas das professoras alertam para uma educação escolar pautada na discriminação racial dissimulada nas preferências das professoras e de outros integrantes da comunidade escolar. A escola é colocada como uma instituição na qual a educação para as relações raciais ocorre a partir do racismo disfarçado, não só nos materiais didáticos e no currículo formal, mas também nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais. Sobre as relações raciais e a presença da história e cultura afrobrasileira e africana nos primeiros anos de escolarização, professora Odara, 31 anos, relata: “(...) eu não me lembro das questões das relações raciais terem sido tratadas na escola, eu lembro que os negros apareciam nos livros, mas eram tratados apenas como escravos ou ex-escravos, era só essa visão.” Além dessa reflexão, ela também levantou o fato de que as meninas negras eram sempre preteridas por não estarem enquadradas no padrão de beleza valorizado pela escola. Sobre as meninas negras, Odara completa: “(...) não tinham autoestima, não existia a valorização do cabelo, da cor da pele, as coisas de destaque que tinha na sala era sempre para as meninas mais branquinhas com o cabelinho mais lisinho, mais loirinha.” A professora Valdete também narrou a discriminação que sofria e que foi acentuada após ter sido designada pela professora para representar a Tia Anastácia, personagem negra, idosa e empregada doméstica de uma das principais Obras de Monteiro Lobato.

(...) tem dois pontos negativos na minha trajetória escolar que é muito correlacionada com essa questão racial. Eu tenho um sinal de cabelo branco desde a infância e sou negra. Teve um desfile sobre o Sítio do Pica Pau Amarelo e a professora disse que eu ia ser a tia Anastácia e eu era a única criança que tinha cabelo branco e usava óculos. As crianças já me chamavam de vovó e a professora me colocou pra ser tia Anastácia! Então foram momentos de sofrimento. Nunca me esqueço! Chegava em casa chorando, aí minha mãe teve que ir lá falar com a professora que eu não estava mais suportando aquela situação. A professora na hora de escolher o personagem aumentou ainda mais o índice de “bullying” contra mim. (Valdete, 37 anos)

Analisando os discursos e práticas direcionados aos grupos negros na educação infantil, Eliane Cavalleiro (2000a, 2000b) constata a existência de atitudes, falas e comportamentos de professores e alunos que influenciam na construção de identidades subalternas para as crianças negras no seu processo de socialização na primeira infância. Cavalleiro (op. cit.) afirma que as professoras manifestam mais afetividade com as crianças brancas do que com as negras, aparecendo em diversas situações do cotidiano escolar tanto como reprodutoras quanto como omissas diante de situações que vulnerabilizam as crianças negras. Estas crianças, por sua vez, são tomadas pelo constrangimento, medo e impotência diante dos conflitos, e geralmente se calam.

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças raciais no espaço escolar, somado, ao silêncio das crianças negras sobre a ocorrência de conflitos, parece conferir às crianças brancas o direito de repetir seus comportamentos, pois elas não são criticadas ou denunciadas, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito. (CAVALLEIRO, 2000b, p. 211)

Na condição de alunas na educação básica, o ato de “guardar a voz” é fato recorrente nas narrativas das professoras até ingressarem na universidade. Suas trajetórias são marcadas pela timidez e pela vergonha de se expressar no ambiente escolar, como nos relata Rita: “Na sala de aula geralmente eu não falava, vivia sempre quietinha, eu sempre tomei notas boas, mas era uma menina muito quieta. Minha mãe dizia que eu parecia uma velha, andava com a cabeça baixa e com um saião.” Atualmente, já ocupando o lugar de docentes da educação básica, as narrativas das professoras revelam que o silêncio já foi rompido, pois elas relatam suas trajetórias identificando o racismo como algo que sempre esteve presente em seus percursos durante a vida escolar. A vivência universitária e os estudos sobre a temática racial permitiram esse olhar crítico sobre a forma como elas e outros alunos negros eram tratados na escola, a professora Valdete lembrou que ela e outros colegas reproduziam atitudes racistas e que esse comportamento não era reprimido pelos profissionais.

Nós não tínhamos conhecimento sobre o racismo, depois de um tempo eu comecei a pensar nas coisas que a gente falava e reproduzia sem ter noção do quanto isso machuca e fere o outro. Tem um caso que eu vivenciei na quarta série: nós tínhamos um colega que tinha a cor retinta e todo mundo chamava ele de Mussum e macaco, mas eu não tinha nem noção sobre aquilo que eu também fazia, na verdade, eu não me via enquanto negra e achava que ele era negro por que ele era mais retinto do que eu. (Valdete, 37 anos)

A educação formal, enquanto espaço que se pretende democrático, vem historicamente reproduzindo a submissão social e o fracasso das crianças negras. Ao retomarmos a concepção de nação branca concebida pelas elites e travestida do cientificismo dos séculos XIX e XX, a condição de sub-humanidade, negação de direitos sociais e o racismo à brasileira, devem ser levados em consideração nas análises dos processos educacionais. Rita, Valdete, Iracema e Odara não frequentaram a educação infantil, ingressaram na escola com aproximadamente 7 anos, “naquela época era muito difícil entrar na educação infantil” (Rita, 40 anos). Embora tenham tido dificuldades, todas conseguiram concluir o ensino médio em escolas públicas e dar continuidade aos estudos. Relataram ainda que o incentivo de alguns professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio encorajou-as a tomar a iniciativa para realizar a inscrição no vestibular, e dessa forma, almejar o ingresso no ensino superior.

Voltando pra época do meu ensino médio, eu tinha uma relação muito boa no Colégio Estadual Manoel Devoto, os professores começaram a me valorizar, tinha um incentivo pra que eu fizesse faculdade, os professores diziam que eu tinha que fazer UFBA e UNEB e que não era pra eu ir pra essas “faculdadezinhas” que tinham por aí. Enquanto todo mundo da minha turma não queria porque tinha medo da UFBA e da Uneb, os professores diziam: “Não faça igual a suas colegas que querem ir pra faculdade particular, não, você tem que ir pra UFBA, você tem o perfil de aluna da UFBA.” (Rita, 40 anos)

(...) a coordenadora nos inscreveu para participar da taxa de isenção da UFBA e aí, eu me lembro que só quando chegou no último dia eu falei a minha mãe: “amanhã é o último dia para pagar a taxa do pedido de isenção da UFBA” e minha mãe disse: “Você fala isso agora? Como é que vai ser? Como é que eu vou arranjar esse dinheiro de um dia pro outro?”, mas eu disse a ela que era só cinco reais [risos] Aí eu fui lá e paguei a taxa, aí todos nós (alunos da escola) fizemos o vestibular. (Elane, 24 anos)

Mesmo com a dificuldade de pagar um valor irrisório para entrar com o pedido de isenção da taxa de inscrição no vestibular, a possibilidade de isentar-se dessa taxa foi vista por elas como um obstáculo a menos para, enfim, vislumbrar mais de perto o sonho de ingressar na Universidade Federal ou na Universidade do Estado da Bahia. Além de ter concluído ou que estivesse por concluir integralmente o ensino médio na rede pública, a UFBA usava o critério da maior média aritmética global nas disciplinas de Português e Matemática, tiradas pelos estudantes nesse nível de ensino, para deferir o pedido de isenção. A esperança de receber a isenção das taxas de vestibulares nas universidades públicas fazia com que os estudantes do ensino médio da rede pública se dedicassem mais aos estudos. É o que nos conta Rita:

Eu já tinha no ensino médio esse objetivo; de não pagar para tentar o vestibular, porque essa era a minha principal dificuldade, a de pagar para prestar o vestibular que na época era uns noventa reais e não eu não tinha condições mesmo. E aí, quando minha professora falou que a isenção era só pra quem tirasse notas boas no segundo e terceiro ano, aí que eu caprichei mais ainda! Só tomava 10,10! [risos] e aí eu recebi a isenção de forma tranquila.

A taxa de inscrição nos vestibulares é um dos motivos que impede que os estudantes oriundo de escola pública, negros e baixa poder aquisitivo possam prestar vestibular (Oliveira, 2008, p. 45). O direito ao pedido de isenção da taxa de inscrição no vestibular para estudantes oriundos de escolas públicas foi conquistado com muita luta e com participação decisiva de entidade que ofereciam, em Salvador, cursos pré-vestibulares populares conhecidos também como cursos de quilombos educacionais. Segundo George Oliveira (2008), o Instituto Cultural Steve Biko⁹ teve participação decisiva nessa luta, a referida instituição mobilizou em 2001 um ato público, com apoio do movimento negro e de outros segmentos de movimentos sociais, que culminou com uma reunião de um grupo de representantes com o Reitor e Pró Reitor da UFBA, “como não obtiveram êxito nas negociações com a universidade, uma medida judicial obrigou que 5% das vagas do ano anterior fossem oferecidas aos estudantes de escolas públicas” (OLIVEIRA, 2008, p.45). O deferimento do pedido de isenção se equiparou ao recebimento de um prêmio e representou um sonho realizado para a professora Valdete, sobre isso ela relatou: “(...) quando eu pedi a isenção e saiu o resultado, parecia que eu tinha ganhado na Mega Sena, eu fiquei tão feliz, porque era a possibilidade da realização do sonho que eu tinha de fazer o vestibular.”

Ter cursado um pré-vestibular foi outro fator importante para que a trajetória escolar dessas professoras não se encerrasse no ensino médio. Das cinco professoras, apenas Elane não fez esse tipo de curso preparatório para o exame, pois ela foi aprovada ainda no período que estava concluindo o último ano do ensino médio. Valdete participou do curso pré-vestibular em seu próprio bairro, esse curso era promovido por estudantes cotistas através do Programa Conexões de Saberes. Nesse curso, o quadro de professores era formado por estudante da graduação que, além de compartilhar os saberes das disciplinas específicas, compartilhavam também uma nova

⁹ O Instituto Cultural Steve Biko, que recebe o nome do grande líder sul-africano Bantu Stephen Biko, foi fundado em Salvador-Ba no ano de 1992. O Instituto desenvolve diversas atividades no campo político e educacional que resultaram em políticas públicas para o combate às desigualdades raciais.

representação da UFBA e incentivavam os pré-vestibulandos a estudar para acessar a universidade federal.

No Conexões tinha muito esse incentivo, eles dizem: “Se eu estou lá você também pode, sabemos que é difícil, mas você vai conseguir!” E aí eu fui. E a minha história dentro da UFBA foi diferente por ter esse suporte do Conexões. No dia da matrícula eu lembro que, quando eu cheguei, já estava todo mundo lá me esperando na porta do PAF (Pavilhão de Aulas da Federação), eles foram saber se eu estava com toda a documentação, me levaram ao local da matrícula. Então, eu sempre tive esse suporte do Conexões. (Valdete, 37 anos)

Já Odara, embora tenha reconhecido a importância de ter feito o cursinho do Instituto Steve Biko¹⁰, só acreditou que podia ser aprovada depois que uma colega próxima, também aluna do cursinho pré-vestibular da Steve Biko, conseguiu passar no vestibular. Ela relatou:

(...) eu estava na Biko, e isso foi importante pra essa questão da conscientização, mas eu não acreditava que eu poderia passar, foi depois de um exemplo, foi depois dessa minha amiga que passou. Inclusive ela fez Biko comigo também. Aí que eu comecei a acreditar, por ter sido uma pessoa bem próxima de mim, tão parecida comigo, com história de vida parecida, sabe?! Aí eu comecei a achar que era possível, aí eu fiz! (Odara, 31 anos)

Como primeiras pessoas da família a ingressar em uma universidade, os(as) ex-cotistas começam a inaugurar uma “nova era” nas universidades públicas brasileiras, e assim seguem tecendo novas histórias nos cenários familiares. A escolarização negada às suas famílias é um direito acessado na contemporaneidade por essas mulheres negras, que, uma vez graduadas, retornaram à educação básica assumindo o papel de professoras. E assim elas escrevem novas histórias, contribuindo com as trajetórias escolares de muitas crianças que têm cenários familiares parecidos com os delas.

3.3 Vivência e formação acadêmica

“Eu sou a única da família que fez universidade pública, minha mãe tem o maior orgulho; ela ficava dizendo às pessoas: ‘Essa é minha filha que faz faculdade, ela faz UFBA em Salvador!’ [risos]” (Iracema, 32 anos)

¹⁰ O pré-vestibular do referido Instituto é um curso preparatório voltado para estudantes negros de baixa renda - primeiro do gênero no Brasil. Nesse curso, além de oferecer todas as disciplinas exigidas nos exames de vestibulares, o aluno recebe um curso de formação para a cidadania ministrado na disciplina CCN (Cidadania e Consciência Negra) à qual traz um diferencial na preparação do estudante, na medida em que contribui para a elevação de sua autoestima através da valorização de sua ancestralidade e a ampliação do seu conceito de cidadania.

Ingressar e concluir o curso em uma universidade pública é motivo de orgulho para as mães, pais, avós e tantos outros que estão aprendendo sobre o que é ser universitário, à medida que as novas gerações conquistam esse direito. As comunidades negras estão vivenciando em maior proporção essa experiência a partir da implementação das Ações Afirmativas no ensino superior. A Universidade Federal da Bahia sempre foi vista como lugar frequentado por pessoas de alto *status* social. Dessa forma, ocupar esse espaço na condição de discente era sonho difícil de realizar, pois, aquele cenário era representado como um lugar distante da realidade de estudantes negros, com carência financeira e oriundos de escolas públicas. Esse é o perfil das ex-cotistas que participaram dessa pesquisa. Valdete nos disse: “Eu nem imaginava entrar na UFBA, passava de ônibus e olhava, era um mundo encantado que eu queria participar, mas não conseguia. Achava que era tão surreal que eu nunca ia poder nem passar do portão pra dentro.” A possibilidade de solicitar isenção da taxa do vestibular e a adoção do sistema de cotas nas universidades foram fatores que fragilizaram os muros simbólicos que mantinham distantes os estudantes negros das universidades públicas. Escolhemos um trecho da entrevista da professora Rita para ilustrar e representar essa sensação demonstrada pelas ex-cotistas:

Então, as cotas para mim foi uma grande coisa, uma ação afirmativa! Sem as Cotas eu não teria entrado, não por causa da minha classificação, mas sim pelo pensamento que a cota me trouxe. O fato de tomar conhecimento sobre a existência das cotas já foi um incentivo para fazer o vestibular, já foi uma oportunidade, e eu penso assim sobre as cotas. (Rita, 40 anos)

Para Joaquim Barbosa Gomes (2005, p. 58), o efeito mais visível das políticas de Ações Afirmativas, além do estabelecimento da diversidade e representatividade, “é o de eliminar as ‘barreiras artificiais e invisíveis’ que emperram o avanço de negros e mulheres, independentemente da existência ou não de política oficial tendente a subalternizá-los.” O conhecimento sobre o sistema de cotas como política de acesso da população negra, oriunda de escolas públicas, ao ensino superior foi um incentivo que atuou diretamente na autoestima dessas mulheres negras. À medida que elas percebiam que pessoas parecidas com elas podiam acessar universidades públicas, elas também se empoderavam na luta por uma vaga. Ter cursado o pré-vestibular da Steve Biko, segundo Odara, foi importante para ver que uma pessoa parecida com ela, também jovem mulher negra, conseguiu ingressar na universidade. Foi necessário ver pessoas

próximas serem aprovadas no vestibular, para de fato acreditar que também era capaz.

Assim narrou a professora:

Eu já sabia da existência das cotas, mas mesmo sabendo eu achava que eu não conseguia, mas aí uma amiga minha negra estudou e passou. Então, eu comecei a vê-la como um referencial e aí eu comecei a estudar. Ela passou em 2007, entrou em 2008, aí quando foi no ano de 2008, eu falei: se ela conseguiu, eu também posso! Daí, eu comecei a estudar, aí eu estudei, estudei, estudei e aí passei! Entrei em 2009, mas foi a partir dessa minha amiga. (Odara, 31 anos)

Diante da impossibilidade de cursar uma faculdade privada, pela falta de poder aquisitivo, as professoras já sabiam que a única forma de cursar uma graduação seria através do acesso a uma Universidade Pública. Por isso, todas elas, na época que prestaram o vestibular, tentaram apenas a UFBA e a UNEB. Sentimentos de descrença e medo foram unânimes entre elas no momento de ver o resultado do vestibular. Elas não acreditavam que seriam capazes de ser aprovadas e a notícia sobre a aprovação causou surpresa, como atestam as narrativas:

Recebi uma mensagem no meu celular “Parabéns, você passou! Ass. Amon”, aí eu olhei assim e pensei “isso aí é mentira”. Como eu não tinha computador nem acesso à internet, eu fui à lanhouse pedir ao rapaz pra olhar, ele clicou lá no curso de Pedagogia e quando ele rolou estava meu nome. O rapaz disse: “É você!” Eu falei: “Né não!” Eu fiquei parada e falei não sou eu não, aí eu falei: “Olha aqui a minha identidade, confira o número pra ver se é.” Ele conferiu e disse: “É você mesmo!”. E eu fiquei o tempo toda lá parada, olhando para o computador. Logo após veio o resultado da UNEB, e eu também tinha passado na UNEB (Valdete, 37 anos)

Na verdade, como tinha aquela história da UFBA ser difícil, eu estudei muito, mas eu não tinha aquela perspectiva de conseguir entrar na UFBA, porque todos diziam que era muito difícil pra entrar. Daí, no dia do resultado, meu irmão ligou pra mim pedindo pra olhar o resultado do curso dele, mas não tinha o nome dele. Daí eu pensei, “ah vou olhar o meu”, aí eu abri e olhei e meu nome tava lá, aí eu disse “Não, isso tá errado, colocaram meu nome aqui por engano.” [risos] Eu olhei três vezes pra tentar acreditar que era! [risos] Eu abria e fechava o negócio e tava meu nome lá, não sumia. [risos] Aí eu disse: “Gente, eu não acredito que eu passei!” Aí eu pulei, pulei!!! E dizia: “Eu não tô acreditando que eu passei!”. (Rita, 40 anos)

Elane quando soube que tinha sido aprovada no vestibular da UFBA, foi dar a notícia ao pai e à mãe. Sua mãe que já estava muito adoentada, e que infelizmente depois veio a falecer, recebeu a notícia com ânimo, como relata a professora: “Ela levantou da cama e disse que foi uma notícia pra ela se levantar e não ficar assim tão

mal, e disse que eu era a menina dos olhos dela, que eu era o bálsamo da vida dela e que ia dar muitas alegrias”. Já o pai demonstrou preocupação com o valor, que, segundo ele, teriam que ter para realizar o sonho da filha. E assim relatou Elane:

(...) meu pai não tinha noção do que era uma faculdade pública e ele pensava que precisava pagar. Aí, ele virou pra minha mãe e disse: “Naninha agora eu tenho que me acertar com o meu trabalho, vou pedir pra juntar os meus tempos pra ver como eu vou ter condições de pagar essa faculdade de Nane, porque ela não pode ficar sem estudar não!” Então, ele não associava a ideia de faculdade pública com a noção de que não precisava pagar, porque ele trabalha fazendo mudanças e tinha muitos filhos dos patrões que faziam faculdade, mas era faculdade paga, entendeu? Ele tinha essa ideia, e aí minha mãe foi explicar: “Deixe de ser besta, homem, ela vai estudar na faculdade pública, sua filha está na Federal! Você não vai pagar nada, só tem mesmo os custos pra manter ela lá.”

Do sonho à realidade. Muitas histórias surgiram na trajetória dessas mulheres, do acesso à permanência, no ensino superior. Ao efetivar a matrícula no curso, outros obstáculos surgiam, e, inicialmente, o mais gritante era a manutenção financeira na UFBA. Como garantir a continuidade no ambiente universitário diante de necessidades básicas como transporte, alimentação, fotocópia de textos, compra de livros e tempo disponível para estudar? Valdete falou sobre sua apreensão: “Meu Deus, antes a preocupação era passar, e logo que saiu o resultado eu pensava: “E agora, o que é que eu vou fazer? Eu vou entrar na faculdade e não tenho como me manter.” As outras professoras também fizeram relatos sobre tal preocupação:

Como é que eu vou ficar o dia todo estudando se eu vou ter que trabalhar? E a UFBA é integral, então tudo isso me fez pensar. Comecei a fazer leituras, pensar em mim enquanto estudante negra, mulher de comunidade, que não tinha muitas expectativas e que ficou com um mundo novo na frente, é pesquisa, é artigo para fazer, é trabalho acadêmico, é grupo na faculdade, ter que me relacionar com pessoas de tantas realidades, tanta gente que tinha melhores condições, que não precisava de fato trabalhar. (Elane, 24 anos)

Primeiro, eu fiquei meio deslocada. Eu pensei logo em desistir, logo no primeiro mês! “Meu Deus!” Quando eu comecei a ver aquela “xerox” toda, eu pensava: “Jesus do céu, o que eu faço?!” Não podia comprar os materiais, meu marido na época estava desempregado. Mas eu fiz amizades lá e consegui o material. As meninas tiravam “xerox”, eu chagava mais cedo pra ler ou elas me emprestavam para eu ler em casa. No segundo mês, vi que não tinha condições de tirar essas “xerox”, aí começamos a fazer esse rodízio, as meninas me emprestavam. (Rita, 40 anos)

Após terem tido contato com a dinâmica universitária, além da preocupação com a manutenção material, a manutenção simbólica começou a preocupar. A

universidade era um “mundo novo” ao qual elas não tinham sido preparadas anteriormente para participar. O estranhamento em relação ao ambiente universitário foi uma dificuldade rompida à medida que elas passaram a conviver nesse espaço. Falar em público e em frente aos professores universitários durante as aulas, por exemplo, foi uma dificuldade indicada.

Quando eu cheguei à universidade foi difícil, porque a gente precisava se colocar, precisava falar, entendeu?! E foi complicadíssimo pra apresentar aqueles trabalhos todos, pra ir pra lá pra frente da sala, ficar cara a cara com o professor, foi difícil! A minha maior dificuldade foi essa, porque eu estudava, mas eu acho que pelo fato de eu não ter tido essa experiência de falar, de me colocar, de expressar, aí quando chegou lá foi super difícil! Inclusive eu fiquei doente no primeiro semestre, mas depois eu fui me adaptando, me adaptando e fui seguindo, mas foi super complicado! (Odara, 31 anos)

Alguns estudos vêm buscando entender as facetas da permanência a partir das narrativas dos próprios cotistas. (FERREIRA, 2009; SANTOS, 2009). Em estudo sobre a permanência de estudantes cotistas na Universidade Federal da Bahia, Dyane Santos (2009) situa a permanência em dois tipos: a *permanência material* e *permanência simbólica*. Enquanto a primeira está ligada às condições materiais de existência na Universidade, a segunda diz respeito às condições simbólicas, “vale dizer que entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele” (Santos, 2009, p.71). As ex-cotistas relataram que para permanecerem na universidade precisavam suprir necessidades de cunho material e dificuldades de cunho simbólico, embora estivessem cursando uma graduação de baixo prestígio social. O acolhimento simbólico institucional, por parte da Faculdade de Educação, se dava através de um corpo docente reduzido, visto que a maioria dos professores da UFBA demonstrava apatia em relação aos alunos que eles identificavam enquanto cotistas. Elane recorda carinhosamente o posicionamento de um docente da Faculdade de Educação, sobre esse professor ela relatou: “Estudei com ele no primeiro semestre, na disciplina Antropologia da Educação, o professor Álamo trabalhava bem essas questões da cultura, falava sobre tantas coisas e eu me encontrava, diferente dos outros professores que eu peguei.” Ainda sobre o comportamento e a relação com os professores, Odara relatou:

A gente se sente mais valorizado, mais acolhido, mais compreendido por

esses que entendem mais a nossa causa, que vivenciam e que por sinal são negros, né? Você não vê professor branco na universidade engajado com a causa negra, olhando para o aluno como um sujeito mesmo, olhando humanamente para o aluno, eles não querem nem saber.

O curso de Pedagogia, quando comparado a outras graduações, sempre teve a característica de ser cursado por um grande contingente de mulher negra. Essa característica nunca atenuou os efeitos do racismo presentes na instituição e a chegada dos cotistas causou incomodo ao corpo universitário, gerando alguns conflitos. Nos trechos a seguir, podemos perceber a forma como uma das professoras da Faculdade de Educação tentava constranger e estigmatizar as alunas negras cotistas.

Com os funcionários, minha relação sempre foi boa. Agora com os professores, na verdade, tinham alguns que não nos aceitavam ainda. E eles falavam: “Ah, essa universidade mudou demais, agora tem muita gente arrastando chinelo! Aquela coisa de pensar: ‘O que vocês estão fazendo aqui!’” Diziam que a cara da universidade tinha mudado e que tinha muita gente arrastando o chinelo agora. (Iracema, 32 anos)

E eu lembro que eu tive uma professora de Supervisão que questionava muito a gente em relação a postura profissional. Ela dizia como o professor teria que se vestir. Aí eu pensava: “Uma pessoa que mora na comunidade é cotista, está chegando no quarto semestre, tem condições de estar no padrão que ela deseja?” Ela queria que nós tivéssemos um padrão pra estar na aula dela. Como eu tenho problema de artrite e estava com o pé inchado, por isso eu tinha ido de sandália rasteira, na hora que eu levantei, eu me lembro como se fosse hoje, eu me levantei, coloquei a sandália, então não tinha como eu andar do jeito que ela queria, aí eu dei dois passos ela olhou pra mim e falou: “Pare!”, aí eu parei. Ela continuou: “Volte!”, eu no automático voltei. E ela: “Sente!”, “Agora levante e ande direito”, aí todo mundo me olhando. Foi tão inesperado que todos os comandos que ela deu eu comecei a fazer. Ela queria que eu tivesse até uma postura no andar, uma postura no falar, uma postura no vestir. Eu não sei como é que uma pessoa poderia ser assim, ela era muito surreal. (Valdete, 37 anos)

A partir do caso dessa professora da disciplina de Supervisão Educacional, podemos analisar as classificações das categorias do juízo professoral, produzidas e reproduzidas pelo sistema escolar, enquanto imposição das “formas que organizam o pensamento e a expressão da classe dominante” (Bourdieu; Saint-Martin, 1998, p. 188). A forma de falar e a aparência corporal são exemplos de critérios externos que, segundo Bourdieu e Saint-Martin, influenciam o julgamento professoral acerca das qualidades intelectuais, morais, e, nesse caso, o desempenho acadêmico das estudantes. Valdete foi avaliada negativamente na disciplina ministrada pela referida professora e foi submetida a uma prova final para não ser reprovada. Dessa forma,

Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar à *pessoa em seu todo* levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices como corpulência, cor, forma do rosto), mas também *o corpo socialmente tratado* (com a roupa, os adereços, a cosmética e principalmente as maneiras de conduta) que é percebido através das taxionomias socialmente construídas, portanto lido como *sinal* da qualidade e do valor da pessoa. (BOURDIEU, SAINT-MARTIN, 1998, p.193, grifos dos autores)

Ainda em relação aos conflitos entre professores e estudantes cotistas, as ex-cotistas relatam o caso de uma professora que tentou fazer uma sondagem para descobrir quais discentes da turma eram cotistas. Houve também um professor que tratava as turmas que ingressava no segundo semestre, turmas com a maioria de cotistas, de forma diferente quando comparado ao tratamento que o mesmo dava as turmas que ingressavam no primeiro semestre. Geralmente, essas atitudes eram dissimuladas, os professores da Faculdade de Educação da UFBA não declaravam abertamente que eram contra as cotas para negros, mas tinham comportamentos que possibilitavam essa leitura. Rita nos deu o seguinte depoimento:

Tive alguns conflitos com os professores, claro! Teve uma professora que chegou com uma ideia de aplicar questionário. Mas a gente desconfiou que ela queria saber quem era cotista e quem não era. E eu batia muito de frente com ela! Eu percebi também que algumas coisas estavam impregnadas no pensamento do professor. Tinha um professor que tratava a turma 1 muito bem, mas a turma 2 não. Era um tratamento diferenciado, ele tratava muito mal essa turma. (Rita, 40 anos)

O espaço acadêmico sempre se configurou como um lugar muito mais familiar para os grupos que sempre tiveram mais privilégios econômico e racial, ou seja, para uma elite que sempre deteve as condições materiais e simbólicas para conviver e permanecer de forma mais tranquila na universidade. As cotas, enquanto política de acesso, são um dos eixos das Ações Afirmativas. Além do acesso, temos a permanência e, assim como Santos (2009) nos chama a atenção, é fundamental a existência de programas institucionais para subsidiar a permanência material e simbólica dos cotistas. A participação em programas de permanência é um dado que aparece como alicerce para a sobrevivência acadêmica das ex-cotistas. Inicialmente, elas viam nesses programas uma oportunidade voltada para a permanência material, como atesta o depoimento de uma das professoras:

Eu só consegui continuar na universidade por causa dessa bolsa mesmo, porque eu ia desistir. Quando eu vi lá, incentivo à permanência a cotistas e

aí tinha uma bolsa de trezentos reais, aí eu fiz! Passei o segundo semestre todinho recebendo. Daí, logo quando saí do CEAO, eu fui pro Conexões de Saberes e fiquei lá a minha vida acadêmica toda [risos]. (Rita, 40 anos)

Para além do apoio financeiro através das bolsas, os programas de permanência exerceram o papel de familiarizar essas estudantes negras com o espaço acadêmico, proporcionando também a reflexão sobre as desigualdades raciais. Participar desses espaços proporcionou o acesso ao entendimento das “regras do jogo” do ensino superior. Foi no Programa Conexões de Saberes (UFBA) e no Projeto de Incentivo à Permanência de Estudantes Cotistas (CEAO-UFBA) que elas se fortaleceram a partir do entendimento sobre a dinâmica do campo universitário e autoafirmação de suas identidades enquanto mulheres negras cotistas.

No Conexões foi possível discutir as questões sobre raça e gênero, ter acesso a textos que embasassem isso, trabalhar autores negros que eu não tinha conhecimento, ir pra congresso, como a gente foi pro CBPN, que é o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, fazer artigos, fazer aula de produção de textos acadêmicos, porque além de ler textos de autores negros nós éramos incentivados a escrever para sermos autores e pesquisadores negros, entendeu?! (Professora Elane, 24 anos)

Foi através das meninas que fiquei sabendo da inscrição para Permanência estudantil de estudante cotista na UFBA. Nós fomos e nos inscrevemos no CEAO, isso ocorreu no primeiro semestre mesmo. Fazia curso de inglês, redação para artigos e questões raciais, falávamos sobre várias personalidades negras. Era um incentivo para os negros na universidade. Mostravam que aquilo tudo não era um favor, mostrava que a universidade era nossa. O CEAO foi um lugar que fez com que a gente crescesse muito em relação a essas questões raciais. (Iracema, 32 anos)

Os dois projetos de permanência davam uma centralidade às discussões sobre a temática racial, isso fez com que elas ressignificassem suas identidades e assumissem o compromisso político com seus grupos de origem. Situações de preconceito racial, até então escondidos nas memórias de suas histórias, passaram a vir à tona. Em relação a sua vivência no Projeto do CEAO e aos conflitos vivenciados no âmbito familiar, Rita relatou:

Essa questão, de pensar sobre o meu passado, ficou bem mais forte quando eu entrei no CEAO, depois de ter passado na UFBA. Assim que eu entrei na UFBA, no segundo semestre, eu já entrei no CEAO. Daí eu participei das discussões com Vilma Reis, com Zelinda que era coordenadora do projeto. E aí veio com mais força esse pensar sobre meu passado que tinha começado com meu irmão que participava do movimento negro. E ouvindo a conversa dele com as pessoas do grupo, lá em casa, eu comecei a me incomodar um pouco [...] Eu não tinha esse entendimento de que minha avó era assim [...] Ela me proibia de brincar como minhas amigas negras, mas eu brincava, mas só depois que eu entrei no CEAO que eu comecei a lembrar

dessas coisas, e lembrei disso em relação a minha avó.

A participação nos programas de permanência, principalmente no Programa Conexões de Saberes que teve uma duração maior, proporcionou o encontro entre “os iguais”, os pares. Foram “terrenos férteis para semear” afetividades e fortalecer as estratégias para a permanência na universidade. Dyane Santos (2009), analisando a permanência de estudantes negros (cotistas e não cotistas) na UFBA, identificou seis estratégias informais de permanência adotadas pelos mesmos para permanecer na universidade, foram elas: invisibilidade, polarização, branqueamento, desempenho acadêmico, enfrentamento e cooperação. A partir das narrativas das professoras, podemos concluir que esses programas institucionais de permanência fortaleceram as estratégias do desempenho acadêmico, enfrentamento e cooperação. Dentre essas, o enfrentamento ganha um destaque maior.

O enfrentamento como estratégia permite um posicionamento político que demanda um conhecimento prévio. Conhecimento este que diz respeito às questões raciais no Brasil e que foi negado, ao longo dos anos da história do país. Ao enfrentar as questões raciais, sociais e de gênero, estes estudantes recusaram a condição do silenciamento, do subalterno. Obviamente que este estudante também paga um preço por ousar afrontar os ditames que forjaram a identidade brasileira e o valor pode ser muito caro, uma vez que é muito complicado para o estudante ou intelectual negro articular o confronto na academia sem ter sua fala estigmatizada como um discurso militante e que não tem suporte científico. (SANTOS, 2009, p. 194)

As aprendizagens e a convivência entre “os pares”, proporcionadas pela participação nos programas de permanência, possibilitaram uma trajetória acadêmica pautada no “enfrentamento”, já que o currículo do curso de Pedagogia da UFBA não pautava assuntos voltados para a temática racial. O “enfrentamento”, enquanto estratégia de convivência empreendida nas salas de aula, exigia das estudantes um preparo muito grande para enfrentar as resistências e convencer os docentes e discentes da universidade para a importância da temática na educação. O trecho da entrevista de uma das professoras nos revela essa situação:

O CEAO já me deu outro olhar, comecei a questionar mais os professores. Lembro de um trabalho da disciplina História da Educação que era para falar sobre desigualdades no ensino. Aproveitei a oportunidade para falar sobre a questão racial. A professora alegou que não era para falar sobre questão racial, aí eu questionei, bati de frente! Ela tinha alegado que não existia isso, que não existia esse preconceito, pois todas as pessoas tinham os mesmos direitos, daí ela falou: “Esse negócio das Cotas mesmo, eu sou contra!”. Eu comecei a questionar. A partir desse dia ela perguntava se eu

estava precisando de orientação para desenvolver o trabalho, ai eu dizia que não. Na verdade eu estava fazendo tudo sozinha [risos] ela não sabia sobre o que eu iria falar no dia da apresentação, era escondido. Uma colega da equipe ficou com medo de receber uma nota baixa, mas no dia do seminário eu apresentei o tema sobre a questão racial, a turma colaborou bastante, eu já tinha algumas pessoas do meu lado, que justificou o que eu tinha dito, a professora acabou gostando. Na verdade, ela cedeu né?! E elogiou bastante a apresentação. (Rita, 40 anos)

Esses depoimentos evidenciam que os conhecimentos voltados para a educação das relações raciais, história e cultura afrobrasileira e africana e ações afirmativas na educação, não eram assuntos presentes no curso de Pedagogia da UFBA, a não ser, eventualmente, em alguns semestres, quando algum(a) docente ofertava disciplinas optativas abordando tais questões. Ao serem indagadas sobre em que medida o currículo da graduação ofertou uma formação para reflexão sobre as desigualdades raciais no campo educacional e para lidar com a diversidade étnico-racial e combate ao racismo na escola, elas relataram:

Claro que o currículo da minha época não falava nada sobre isso! Uma vez a gente questionou isso, eu mesmo questionava sempre a professora de História da Educação, porque ela falava sobre fatos que não tinham nada a ver com nossa realidade. Eu não sabia, por exemplo, coisas sobre os países ao redor do Brasil, não estudávamos a educação na América Latina, tudo o que ela passava nas aulas era sobre a Europa. Tudo dela, assim como outros professores, era a partir da Europa (...) Eu até falei um dia: “Ôh, pró, traz uma coisa mais próxima da gente!” (Rita, 40 anos)

Sobre essas temáticas não existiam disciplinas, a única que eu peguei foi História e Cultura Africana com o Professor Eduardo. Que foi a única optativa, disciplina obrigatória não teve nenhuma. (Odara, 31 anos)

O que nos deu auxílio, na verdade, uma ajuda para quem queria saber sobre esses assuntos, só para quem queria mesmo, eram as matérias optativas, porque nas obrigatórias não houve essa questão racial, não. Eu vim trabalhar as questões raciais com a professora Janja com a disciplina Universidade, Diferença e Direito, com o professor Eduardo que era a disciplina História e Cultura afrobrasileira e Africana. E com o professor Bob tinha uma disciplina Dimensão Estética e Educação, que trabalhava muito o corpo, candomblé, capoeira. Nós fazíamos artigos, pesquisa, fomos ao terreiro, tinha representação de contos africanos, contação de história. Mas todas eram optativas! (Iracema, 32 anos)

Não há uma disciplina obrigatória, pelo menos no meu currículo não tinha uma disciplina obrigatória sobre essas temáticas. As obrigatórias eram educação infantil, Currículo, Filosofia, História, mas sobre a temática negra, não! (Elane, 24 anos)

As disciplinas optativas são de livre escolha do discente, elas são ofertadas

pela universidade para complementar a carga horária total disposta na matriz curricular de cada curso. A condição de optativa no currículo fazia com que as disciplinas voltadas para a temática da educação e relações étnico-raciais, quando ofertadas, fossem cursadas apenas pelos discentes que tinham afinidade, geralmente as/os discentes dessas disciplinas eram pessoas que já tinham participado de programas de permanência que tratavam das questões raciais. Dessa forma, o curso de Pedagogia impossibilitou o amplo debate e formação para a reeducação das relações raciais para todos os discentes do curso. As professoras demonstraram uma insatisfação com o fato do currículo oficial da UFBA não ofertar disciplinas voltadas para a temática étnico-racial como componente obrigatório. Vale pontuar que essas professoras foram formadas entre os anos de 2007 a 2013, em um contexto de legislação educacional que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, através da lei 10.639, sancionada no ano de 2003.

As vivências nos projetos de Permanência e, em seguida, nas disciplinas optativas que elas escolheram cursar voltadas para as questões étnico-raciais, potencializavam momentos de tensões à medida que elas levavam essas questões para as aulas das disciplinas obrigatórias. Elane relatou: “A gente que ficava reivindicando direitos, a gente que ficava dizendo que tinha políticas de ações afirmativas na educação, sempre era a gente que levava o problema, entendeu? Para os professores o problema não existe ou eles fingem que não existe.” Na tentativa de se romper o silêncio dos professores regentes das disciplinas obrigatórias na Faculdade de Educação da UFBA, as ex-cotistas partiam para o “enfrentamento”, assim, elas disseram:

As outras disciplinas, lá na FACED, as obrigatórias, não trabalhavam essa temática e quando eu era da turma de “Maria” a gente acabava tendo alguns embates com os professores. Quando a gente levava essa temática pra sala de aula, nós éramos as problemáticas, eles diziam que a gente via racismo em tudo. Eu me lembro que uma vez a professora de História da Educação falou algo negativo sobre as cotas, aí eu me “retei”. Daí eu levei os livros do Conexões, a produção, e aí era pra falar sobre políticas de ações afirmativas. Chegou no dia da apresentação as meninas perguntaram: “Você vai apresentar isso mesmo? você sabe que ela não gosta de cotista e se você for apresentar isso, aí você sabe que vai estar correndo risco! E eu dizia a elas: ‘Eu estou embasada e eu vou apresentar.’” A professora achava que era uma humilhação uma pessoa se submeter ao sistema de cotas pra entrar na universidade, para ela tinha que ser mérito, e por isso que ela não era a favor. Na verdade, ali na FACED a maioria não é a favor das políticas de cotas, na verdade é um racismo velado que existe ali na FACED, essa é a realidade de lá. (Valdete, 37 anos)

Cursei a disciplina de Supervisão Escolar, e o projeto que eu fiz para a

disciplina envolvia lei [10.639/03]. Ah, menina, pra quê eu fui fazer isso?! Essa mulher [a professora] ‘me deu uma baixa’ no dia. Começo a gritar: “EU NÃO QUERO ESSE PROJETO DE PRETO AQUI NÃO! EU NÃO QUERO ESSE PROJETO, VOCÊ NÃO É DO ÓRGÃO DO GOVERNO! DEIXA PRA ELES FAZEREM ESSE TIPO DE PROJETO” Eu ia falar sobre a lei na sala de aula, sabe?! A minha intenção era observar se os professores estavam aplicando a lei 10.639/03, acho que tenho um resumo ainda, eu cheguei a começar o projeto. Não sei se tá perdido no meu computador, mas ela não queria, disse que já tinha a prefeitura pra fiscalizar. Na época acabei cedendo, claro! Não tive o apoio de ninguém na sala de aula. Mesmo assim, fiz o projeto sobre o bairro Nordeste de Amaralina e a qualificação profissional dos jovens do bairro. (Rita, 40 anos)

Na disciplina de projeto de pesquisa nós fomos apresentar o nosso projeto à professora e ela disse que iriam orientar só a parte de estrutura do projeto, ela disse que essas coisas relacionadas à raça e relações raciais ela não saberia trabalhar nem discutir. Ela deu dez ao nosso projeto, mas disse: “Vou lhes apresentar a estrutura, agora essas outras questões aí vocês vão procurar com seu orientador, eu não sei trabalhar, não”. Tanto é que na hora da apresentação ela não falou mesmo; os colegas debatendo, discutindo e ela não se posicionava. (Iracema, 32 anos)

Romper o silêncio para discutir tais questões nas diversas disciplinas causava certo incômodo não só aos professores, mas também aos próprios colegas de sala. Dessa forma, o “enfretamento” feito pelas então cotistas negras durante a graduação era menosprezado. A discriminação racial não era tratada como fator de seletividade na instituição escolar, preferia-se o silêncio ao invés da problematização dos assuntos. A discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar, o silêncio é colocado como um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. (GONÇALVES, 1985; CAVALLEIRO, 2000). O “silenciamento” sobre a questão racial, por parte dos profissionais da educação, pode representar a omissão institucional no contexto de um imaginário ideal sugerido pelo mito da democracia racial. Segundo Gomes (2012),

[...] não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. [...] o silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. (GOMES, 2012, p. 105)

Diante dos embates pela permanência, tanto material quanto simbólico, essas vivências acadêmicas possibilitaram uma formação retroalimentada pelas histórias e identidades dessas mulheres negras. As professoras Elane, Rita, Iracema e Valdete abordaram as temáticas da educação da população negra no Brasil, Ações Afirmativas, relações raciais e de gênero em suas pesquisas de conclusão de curso. A professora

Odara foi a única que não participou de programas de permanência nem de grupos de pesquisa durante a graduação. Sobre isso, ela relatou: “Eu até tinha vontade, mas como eu precisava trabalhar e o salário de onde eu trabalhava era melhor do que a bolsa, eu tive que optar.” A necessidade de trabalhar para garantir o sustento e a permanência na universidade limitou sua vivência universitária, mas potencializou sua mobilidade social, uma vez que trabalhou em uma escola particular durante esse período e pela competência profissional foi efetivada no quadro docentes após a conclusão da graduação. Odara teve uma formação para o combate ao racismo em seu seio familiar, através do contato da sua irmã com uma ativista do movimento negro, participou do pré-vestibular da Steve Biko e cursou a disciplina optativa “Cultura Afro-brasileira e Africana”, com o professor Eduardo Oliveira, a qual considerou ter sido muito importante “para aprofundamento no tema e para o processo de conscientização e construção de autoestima enquanto mulher, cidadã afrobrasileira.”

Seguindo a trilha das narrativas das professoras sobre suas vivências no ambiente familiar, trajetória escolar, vivências e formação acadêmica, continuaremos analisando os achados da pesquisa para conhecer suas práticas pedagógicas. Os dados colhidos corroboram com a hipótese de que as práticas delas coadunam com as percepções e posicionamentos apresentados nas suas narrativas, além disso, revelam outras descobertas proporcionadas pela observação de campo nas escolas onde as mesmas trabalham.

4 Práticas pedagógicas: entre as narrativas e a observação de campo

Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (Nóvoa, 1995, p. 17, grifos do autor)

Ao ter acesso à narrativa da trajetória de vida de uma pessoa, acabamos também conhecendo mais sobre seu percurso formativo e perfil profissional, pois o que se é enquanto pessoa não se separa do que se é enquanto profissional (Nóvoa, 1995). O olhar sobre a trajetória formativa das professoras será ampliado nesse capítulo, de modo a sabermos mais sobre suas práticas pedagógicas em torno do ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, relações etnicorraciais e sobre discriminação no ambiente escolar. Para isso, a nossa análise está subsidiada nos depoimentos que elas deram durante as entrevistas e nos dados coletados na observação realizada no campo de atuação de cada uma.

A intenção não foi verificar o grau de veracidade dos depoimentos dados durante a entrevista, muito pelo contrário, a observação foi feita para conhecermos melhor as vivências e atuações dessas profissionais, que são frutos dos seus percursos formativos. Partimos também da ideia de que a aplicabilidade da lei 10.639/03 não depende apenas da formação pessoal e profissional das (os) docentes. Embora saibamos que os (as) professores (as) têm papel chave nesse processo, faz-se necessário perceber as dinâmicas tecidas no cotidiano das instituições escolares. Tais dinâmicas podem facilitar ou dificultar a efetivação dos conteúdos da História e Cultura afrobrasileira e africana e do combate ao racismo nas escolas. Guiada pela pretensão de analisar o trato pedagógico da referida temática nas escolas, as visitas giraram em torno de um roteiro com as seguintes consignas:

- ✓ Observar a dinâmica das aulas da professora e sua relação com a turma;
- ✓ Conhecer conteúdos programáticos e metodologia da escola;
- ✓ Analisar o envolvimento da gestão, do coletivo de professores e outros funcionários;
- ✓ Analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), planos de aula e projetos;
- ✓ Levantar o material de apoio (livros, audiovisual, brinquedos, jogos etc.);
- ✓ Observar a estrutura física e a aparência da escola buscando as identidades

representadas nos cartazes, murais, desenhos, produção das crianças e das professoras etc.;

✓ Conhecer temas abordados na formação continuada e nas reuniões de planejamento.

O foco principal das visitas de campo foram as práticas pedagógicas das professoras e a relação delas com a turma, entretanto o roteiro foi elaborado para abordar também as seguintes dimensões: estrutura física e aparência; envolvimento da gestão e do coletivo de professores(as); formação continuada e material de apoio. Essas três dimensões foram adaptadas da metodologia usada por Nilma Lino Gomes (2012b) em pesquisa sobre as práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, desenvolvidas em escolas públicas do país. Embora o roteiro tenha norteadado o trabalho de campo, possibilitando essa visão mais ampla, os limites do tempo associado ao universo de quatro escolas fizeram com que o olhar e a escuta em campo fossem voltados de forma mais intensa para as salas de aula das professoras que colaboraram com a pesquisa e sua relação e interação com as turmas.

Durante as entrevistas, as professoras já haviam sinalizado sobre as dificuldades que encontravam no ambiente de trabalho, principalmente em relação à mentalidade dos profissionais da comunidade escolar no tocante aos assuntos pertinentes à reeducação das relações étnico-raciais. Vejamos alguns desses relatos:

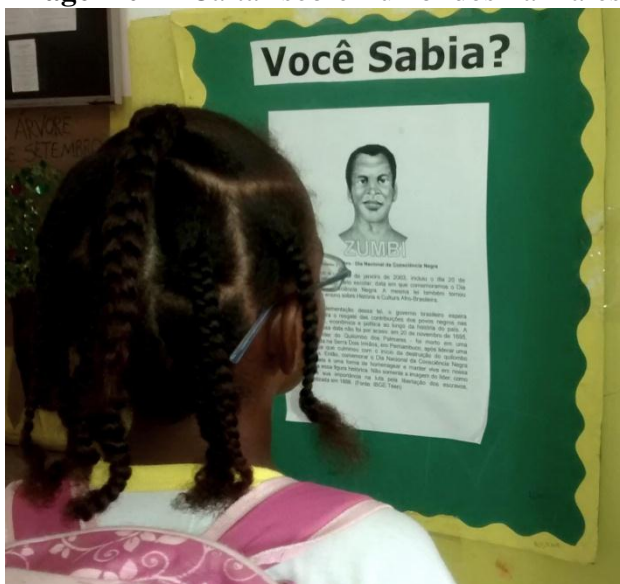
Eu penso que até hoje não se discute isso em sala de aula, muitos professores não discutem! Essa semana mesmo a gente foi assistir uma peça teatral chamada Áfricas, do Bando de teatro Olodum, e uma colega minha, também professora, depois ficou comentando que não sabia o porquê de ter ido assistir “aquilo” (...) Mas eu ainda tentei explicar, eu disse que “aquilo” era necessário, mas ela continuava dizendo que não queria saber daquilo, que ela tinha ido perder o tempo dela naquele dia, que ela não queria saber nada de África, não. E eu conheço muitos professores que não estão nem aí para as questões raciais em sala de aula. (Rita, 40 anos)

Logo no início do ano uma colega foi de turbante, aí quando ela entrou na creche uma funcionária da cozinha falou: “Êta, chegou hein?! Vai começar a macumba.” Aí olhou pra mim e deu risada achando que eu ia achar graça daquele comentário sobre a outra professora, eu falei: “Qual o motivo da graça?! Eu uso turbante também, eu gosto de turbante!” E aí eu comecei a usar os turbantes ao ir trabalhar. Depois que passou a semana do folclore e eu estava usando o meu turbante, essa mesma pessoa falou pra mim: “Professora ‘Valdete’, já passou o folclore, a senhora não vai tirar isso, não?” Aí eu falei: “Eu não estou usando por causa do folclore, eu estou usando por que é uma questão de resistência e ancestralidade, eu uso e vou continuar usando!” (Valdete, 37 anos)

Além da mentalidade preconceituosa e falta de preparo dos diversos

profissionais que atuam na escola, outras questões corroboram para um sentimento de “estar só” diante da responsabilidade das instituições de educar para a diversidade e para a promoção da equidade. Nesse sentido, a sala de aula se torna uma “ilha”. Segue na imagem de uma aluna da professora Rita observando na hora da saída uns cartazes sobre a história de Zumbi dos Palmares fixado na parede da sala da sua professora.

Imagem 01 – Cartaz sobre Zumbi dos Palmares na sala da professora Rita



Fonte: Carla Cristina dos S. de Jesus, 2014.

4.1 O contato com as escolas: “quando a sala de aula é uma ilha”

Ao adentrar as escolas onde essas professoras atuam, estendemos o olhar sobre suas trajetórias e seus papéis. As professoras abriram as portas de suas salas com muita cordialidade e generosidade. Embora já tivéssemos realizado a etapa das entrevistas narrativas, elas não se incomodaram com a ideia da segunda etapa. A minha presença na escola, inicialmente, despertou a curiosidade e incomodou as crianças, conforme relatei no diário de campo:

Assim como na escola anterior, da professora Rita, os alunos e alunas da pró Valdete ficaram aflitas com a minha presença, eles (as) pensaram que eu estava ali para substituir a professora. Logo na chegada fica perceptível a relação de afetividade entre as crianças e a professora. Depois que a pró Rita explicou o motivo da minha presença, elas ficaram mais tranquilas. As crianças me olhavam da cabeça aos pés. Uma delas falou: “O cabelo da senhora é igual ao da minha pró.” (Diário de campo, 2014)

Na sala da professora Elane, o que chamou a atenção dos alunos foi a bolsa

que eu usava com a frase “Meu cabelo é bom, ruim é o seu racismo”. Uma aluna, com aproximadamente 8 anos, chegou perto de mim e fez a seguinte observação: “Olha, que legal! A minha professora gosta de coisas assim. Você é amiga dela, né?” As crianças geralmente encontravam em mim características parecidas com as das suas professoras.

Informações relevantes para entender as práticas pedagógicas dessas professoras surgiram nos corredores da escola, no posicionamento da gestão, na atuação da coordenadora pedagógica, no acervo de livros da escola, nas relações entre os profissionais, no Projeto Político Pedagógico (PPP) etc. Foram descobertas que renderiam uma nova dissertação ou tese, mas que serão colocadas aqui resumidamente, de modo a ressaltar as interlocuções mais significativas entre o percurso formativo das professoras, suas práticas pedagógicas e os desafios presentes no seu campo de trabalho, para a efetivação da reeducação das relações étnico-raciais.

Embora tenhamos cinco professoras que colaboraram com essa pesquisa, não foi possível observar a prática de uma delas. A escola da rede privada, na qual atua Odara, não autorizou a pesquisa de campo. Diante dessa situação, sinalizamos para a dificuldade que temos para adentrar nas escolas do setor privado, assim como para a necessidade de pesquisas que indaguem sobre a aplicabilidade do Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nessas instituições.

A pesquisa de campo só foi possível nas escolas públicas, e se deram durante dois meses, novembro e dezembro, em esquema de rodízio semanal. Dessa forma, as escolas foram visitadas pelo menos uma vez por semana durante esse período. As professoras sabiam que no decorrer desses dois meses iriam receber minha visita uma vez por semana, mas o dia não era fixo. Foram quatro escolas da rede pública municipal, duas situadas em Salvador e duas na Região Metropolitana, no município de Lauro Freitas. De forma geral, foi possível perceber que as professoras atuam em prol da equidade racial, mas geralmente essas experiências ficam restritas ao universo de sua sala de aula.

4.2 Práticas pedagógicas e possibilidades: superando desafios

Listamos algumas práticas e mediações realizadas pelas professoras com suas turmas durante o período de observação de campo. São exemplos de ações pedagógicas exitosas para implementação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e para uma educação de combate a várias formas de discriminação e preconceito. Essas práticas podem servir

de inspiração para outras professoras que atuam na educação básica. Vale pontuar que Elane, Rita e Iracema são regentes de turmas das séries iniciais do ensino fundamental, primeiro ciclo, e Valdete leciona em uma turma de educação infantil.

✓ “Inventores negros: a contribuição da população negra para a humanidade”

Ao tratar do tema: “Inventores negros: a contribuição da população negra para a humanidade”, a professora Elane fez uma exposição dialogada usando *slides*. Esse material apresentava o texto “Se não existissem negro, como seria?”, com várias invenções de pessoas negras. À medida que apresentava o tema, a professora provocava os alunos: “Imaginem, se esse inventor não existisse, como viveríamos no dia a dia sem essa invenção dele?”. O texto de cada *slide* era ilustrado com a fotografia do(a) inventor(a). As imagens desses inventores e inventoras negras causaram um estranhamento às crianças. Elas acharam as imagens engraçadas e feias e isso dificultava a atenção do grupo. Eram pessoas parecidas com elas, mas as crianças não conseguiam perceber esse fato, devido ao racismo já arraigado no seu pensamento. Uma aluna disse: “Essa aí parece *sapatona!*” e a professora retrucou: “E qual o problema se ela realmente fosse lésbica? E se sua pró gostasse de mulher, você deixaria de gostar da sua pró?” Outra aluna começou a gargalhar ao ver a foto de outra inventora negra e disse: “Ela é muito feia, pró!” A professora diz: “Não estou falando sobre beleza, mas sim sobre a contribuição que essas pessoas deram à humanidade. Reflitam sobre o quanto eles foram importantes!” E assim foi abordada a contribuição intelectual dos negros nas diversas áreas, mesmo com as várias investidas das crianças, na tentativa de desqualificar aqueles intelectuais negros.

✓ Descubra a profissão: mercado de trabalho e racismo

Essa atividade é um jogo que desafia as crianças a descobrir a profissão das pessoas. A professora Elane leva o material pronto; são imagens de várias personalidades negras, de de pessoas anônimas brancas e tirinhas de papel com o nome de várias profissões. As crianças associam as pessoas negras a profissões socialmente desprestigiadas.

Imagem 02 – Atividade “Descubra a profissão” na sala da Professora Elane



Fonte: Carla Cristina dos S. de Jesus, 2014.

Depois que as crianças concluíram, a professora corrigiu a atividade apontando a verdadeira profissão e o nome das pessoas negras, personalidades socialmente influentes. Apenas um aluno acertou a profissão, associando a imagem de Joaquim Barbosa à palavra “juiz”. Segundo ele, o acerto se deve ao fato dele ter visto o juiz na televisão. O dever para casa foi: “Pesquisar personalidades negras que fez ou faz a diferença no mundo. Podendo também ser alguém da família.”

Imagem 03 – Atividade “Descubra a profissão” na sala da professora Elane (Continuação)



Fonte: Carla Cristina dos S. de Jesus, 2014.

✓ Atividade sobre *bullying*

Ao iniciar a conversa sobre a temática, a professora fez um levantamento para saber o que a turma sabia sobre o assunto: “Alguém já ouviu falar em *bullying*?” Um dos alunos respondeu: “Já, pró! É de botar café!” A turma riu, e logo em seguida um segundo aluno disse: “É quando colocam apelido nos outros.” A professora Elane explica que levou aquela atividade porque escutou uma aluna chamar o colega de “gordinho”. E relatou para seus alunos: “Quando uma pessoa é chamada de algo que

não gosta, ela fica triste, e a tristeza leva à solidão. *Bullying* acontece todos os dias aqui; no pátio tem briga, xingamento, isso é violência.” Ela levou algumas placas com as seguintes frases: *Bullying* não é brincadeira! *Bullying* não tem graça! etc. Levou também uma placa com o significado da palavra, que é de origem inglesa e significa: relação de poder. A professora pergunta à turma: “Sabem o que é relação de poder?” A turma responde negativamente e ela dá a seguinte explicação: “Por exemplo, se eu enquanto professora me sentir no direito de maltratar vocês que são alunos, isso tá certo?” Ela dá o exemplo do episódio racista sofrido pelo goleiro do Santos, “Aranha”, que foi chamado de macaco pela torcida do time adversário em uma partida de futebol. Como esse caso que foi amplamente noticiado na grande mídia a turma sabia do que se tratava. A professora explica que “esse caso não foi só de *bullying*, foi também de racismo.” Para concluir essa atividade, a professora Elane solicitou que cada um desenhasse algum episódio já ocorrido na escola envolvendo o tema abordado e que ilustrasse ou escrevesse ao lado uma solução para o problema.

✓ Seminário sobre História e Cultura Negra

Esse seminário foi apresentado pelos(as) alunos(as) da professora Rita envolvendo religiosidade afrobrasileira e africana, cabelo e estética, musicalidade, literatura, arte etc. As crianças apresentaram os conhecimentos que haviam aprendido em cada uma dessas temáticas. Foi um trabalho apresentado para as outras turmas durante a semana da Consciência Negra, fruto de um trabalho de meses anteriores. As crianças apresentaram a atividade com muita autonomia e demonstraram conhecimentos sobre a História e Cultura Afrobrasileira e Africana em cada uma dessas temáticas.

✓ Quilombos

A professora Elane fez a leitura de um trecho do livro “Estórias Quilombolas”, e abordou alguns ensinamentos voltados para a epistemologia africana. Nesse dia, a história contada foi “História da comunidade Kalunga rezadeira”. Ela deu exemplos de quilombos contemporâneos e citou o conflito territorial existente na região de Salvador entre a comunidade do Quilombo Rio dos Macacos e a Marinha do Brasil. Após a explicação, a professora Elane lançou a seguinte reflexão para a turma: “É justo? Reflitam, vocês moram aqui há anos, e de repente chega alguém para tomar suas casas, seu território.” Ela usou também o livro “Atlas brasileiro” para continuar com o assunto que envolve história e geografia.

✓ Atividade sobre “papéis de gênero”

A professora Elane fez a leitura da história do livro “Feminina de menina, masculino de menino”, de autoria de Márcia Leite, para abordar os papéis de gênero e problematizar as relações desiguais entre homens e mulheres. A professora comentou: “Nem toda mulher gosta de maquiagem, nem toda mulher é delicadinha. Será que em toda família o pai ganha mais dinheiro que a mãe? Vocês acham justo, a menina ter que fazer todos os trabalhos de casa?” Uma das alunas respondeu: “Não! Eu não sou empregada!”.

✓ Elaboração de cartazes contemplando a representação de pessoas negras

A professora Rita fez com as crianças um cartaz sobre a composição da população brasileira. A professora Iracema elaborou com as crianças cartazes sobre Personalidades Negras e diversidade do povo brasileiro.

Imagem 04 – Cartazes com pessoas negras na sala da professora Iracema



Fonte: Carla Cristina dos S. de Jesus, 2014.

✓ Análise de termos racistas que utilizamos no cotidiano

A professora Elane sugere que as crianças façam uma reflexão sobre o uso de expressões como: “lista negra”, “a coisa tá preta”, “a ovelha negra da família” etc. As crianças concluem que estão relacionadas a coisas ruins. A professora faz intervenção dizendo que esses termos carregam preconceito ao associar a cor preta a coisas negativas.

✓ Estereótipos e combate ao preconceito

Em determinada situação na sala uma aluna disse: “Ah, pró, igual àquele livro que a

senhora leu, todo mundo pensava que o homem era um bruxo e na verdade ele queria criar uma biblioteca *pra* comunidade.” E uma segunda aluna completou: “É, eu lembro, não devemos julgar as pessoas precipitadamente, julgar pela aparência.” A professora Rita, alegre com os comentários, disse: “Exatamente!” A expressão dela demonstrava a satisfação com o trabalho sobre preconceito realizado em um outro momento.

✓ Roda de oralidade sobre a vida das crianças (Territorialidade e papéis de gênero)

Os acontecimentos ocorridos nas vidas das crianças são trazidos por elas para a sala de aula, a professora Rita solicita que cada um fale sobre seu final de semana. Uma aluna fez o seguinte relato: “Minha avó vai se mudar para Lauro de Freitas!” A professora imediatamente corrigiu explicando que a avó dela só vai mudar de bairro. Outro aluno relata: “Meu final de semana foi ruim, porque eu fui em Lauro de Freitas e lá teve assalto!” Percebe-se que as crianças têm a sensação de não pertencer ao município. A professora explicou, com muita paciência: “Poxa, que ruim esse assalto. Mas vamos entender: você foi ao centro de Lauro, né? Porque aqui também é Lauro. O nosso município é Lauro de Freitas e o município é dividido em bairros.” Outra situação de mediação foi feita pela professora quando uma da aluna falou sobre seu final de semana: “Eu joguei bola com os meninos!” Em seguida, um dos meninos retrucou com tom de estranhamento e imposição: “Menina não joga futebol!” A professora diz: “Eu não vou nem falar, vou deixar que as meninas se defendam; uma de cada vez, sem briga!” As meninas falaram e depois a professora fez a conclusão do assunto: “A pró, quando era criança, brincava de bola, fazia muito gol, brincava de gude e não deixava de ser menina.”

✓ Acolhimento envolvendo a corporeidade

A professora Rita faz um acolhimento com uma roda de alongamento, solicita que toquem e acariciem seus próprios cabelos e que façam massagens uns nos outros, e orienta: “Cuidado com o seu colega!” A professora já havia relatado que essa é uma prática comum no início das suas aulas.

✓ Literatura indígena e afrobrasileira

A professora Rita mostra o livro “Abaré”, da autora Graça Lima. Antes da leitura, ela antecipa: “Abaré significa amigo em Tupi-Guarani. Quem tem abaré aqui?” Os alunos

respondem juntos: “Eu!”. Como o livro contém apenas imagens, ela convida a turma para se organizarem em rodinha, para que a leitura da linguagem não-verbal seja realizada coletivamente. Em seguida, as crianças recontam a história para que seja registrada pela professora, que nesse momento se coloca como escriba da turma. Já na sala da professora Iracema as atividades sobre literatura envolviam também o acervo indígena, além da literatura afrobrasileira e africana.

Imagem 05 –Literatura Afro Brasileira e Indígena na turma da professora Iracema

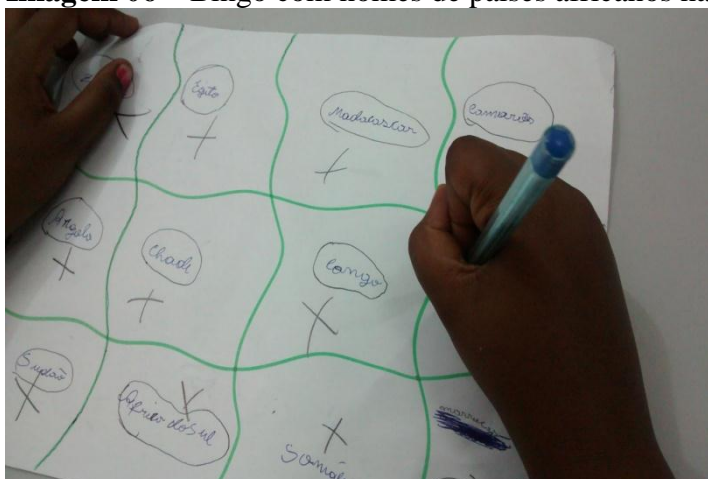


Fonte: Carla Cristina dos S. de Jesus, 2014.

✓ Atividade sobre países do continente africano

Foi feita uma sequência didática para abordar o livro “Bruna e a Galinha d’Angola”. Inicialmente, a professora fez um diagnóstico sobre os conhecimentos que eles tinham sobre Angola. A professora Rita perguntou se Angola lembrava França ou África, a maioria das crianças optou por África. Eles conheceram a história a partir do vídeo, fizeram a roda de interpretação a partir da mediação da professora e registraram em dupla, através da escrita, o relato da história. Em outro momento foram realizadas tarefas de Geografia com o mapa do continente africano. Fizeram também um bingo com os nomes de alguns países africanos, esse bingo também aconteceu na sala da professora Elane, conforme a imagem a seguir:

Imagem 06 – Bingo com nomes de países africanos na aula da professora Elane



Fonte: Carla Cristina dos S. de Jesus, 2014.

✓ Que cor é a minha cor?

A professora Iracema faz a leitura do livro “Que cor é a minha cor”, e conversa com as crianças sobre pertencimento étnico-racial e formação da sociedade brasileira. Após a roda de leitura e oralidade, a professora solicita que cada aluno(a) reflita sobre a sua própria identidade racial e das suas famílias, para escrever um texto respondendo à pergunta: “Que cor é a minha cor?”

✓ Roda de oralidade sobre as vivências das crianças

A professora Valdete inicia a manhã com uma rodinha de conversa sobre a vivência das crianças. O que chama a atenção é o fato de a professora chamar cada criança pelo nome e sobrenome. Essa é uma turma de crianças de três anos.

✓ Equidade de gênero e raça nos brinquedos e brincadeira

Na turma de educação infantil da professora Valdete há várias bonecas negras, além das bonecas brancas. No momento da brincadeira, os meninos também brincam com essas bonecas, sem julgamentos sobre “o que é para menino” e “o que é para meninas”. Esse momento se configura como um bom exemplo de promoção da equidade racial e de gênero na educação infantil.

Imagem 07 – Brinquedos e brincadeiras na sala da Professora Valdete



Fonte: Carla Cristina dos S. de Jesus, 2014.

✓ Estética negra

A professora Valdete adaptou a história do livro “O Cabelo de Lelê” para a sua turma de três anos. Ao ver as ilustrações do livro, as crianças ficam curiosas. Enquanto conta a história e mostra as ilustrações do livro, a professora diz: “Olha que cabelo lindo!” Uma das meninas negras diz sorridente: “Igual ao meu, pró!” As outras crianças começam a repetir a mesma frase, inclusive os meninos. A professora falou também sobre o uso de turbantes e lenços. Com uma foto da escritora Carolina Maria de Jesus, a professora diz: “Hoje a pró trouxe a foto de uma moça para vocês conhecerem, ela é uma mulher negra escritora. A pró gosta muito dela. Olha que lindo o lenço que ela usa na cabeça!”

✓ Desfile de turbantes

Após alguns dias abordando os significados do uso dos turbantes, a professora Valdete promoveu um desfile com a participação dos meninos e meninas da educação infantil. Durante o desfile, ela dizia: “Toda rainha tem a sua coroa!” As crianças desfilam ao som de músicas do Bloco Afro Ilê Aiyê.

No decorrer das observações, é perceptível que os saberes e vivências dos (as) alunos (as) são acolhidos pelas professoras. Elas incluem em suas rotinas momentos de oralidade e fazem uma escuta competente das falas das crianças observando sempre a equidade na participação. O corpo e o cabelo negros são valorizados e as professoras oportunizam o acesso a materiais didáticos e paradidáticos com imagens de pessoas e personagens negros. Na escola da professora Elane, foi ela quem elaborou, como sugestão para o coletivo, o projeto “Consciência e Identidade Negra: africanas raízes”. Nesse projeto, a professora sugere a abordagem da literatura afrobrasileira e africana

com os livros: *O menino Nito*, *As tranças de Bintou*, *Menina Bonita do laço de fita*, *O cabelo de Lelê*. Em sua sala, ela já havia usado a maioria desses livros antes do mês de novembro. No dia em que a professora Elane fez a leitura da história do livro *O menino Nito*, e nesse livro aparece um médico negro, uma aluna disse: “Olha, pró, o médico é negro! Na televisão só tem gente branca.” e a outra continua: “É mesmo! Só tem ‘branquelo’!” Elane, primeiro repreende a segunda aluna que usou o termo “branquelo”, ela escreve a palavra no quadro e diz que falar daquele jeito também é uma forma de ofender outra pessoa. Em seguida, a professora falou sobre ausência de pessoas negras na mídia. Na pintura da capa do “álbum da consciência negra”, na turma da professora Rita, as crianças levantaram muitas questões durante a atividade. Uma aluna disse: “Eu vou pintar ela de preto, vou deixar ela bem pretinha!” Outro aluno pede à professora o lápis cor da pele, e a professora responde: “Qual lápis é o cor de pele?” O aluno pega o lápis na cor salmão e mostra à professora. Nesse momento, ela disse apontando para seu próprio braço: “Aqui é pele? Esse lápis é da nossa cor?” A criança diz que não, e a professora continua: “Então, esse lápis é cor da pele mesmo? Tem certeza?” O aluno responde: “Não! Então eu vou pegar o marrom!” É no cotidiano das aulas, em ações simples, como a reflexão sobre a cor do lápis associada à diversidade das tonalidades de pele que as crianças são reeducadas para as relações étnico-raciais.

Imagem 08 –Atividade envolvendo cor da pele na aula da professora Rita



Fonte: Carla Cristina dos S. de Jesus, 2014.

Muitas atividades realizadas pelas professoras ex-cotistas exaltavam a estética negra. O cabelo e a cor da pele desempenham papel fundamental na construção da identidade negra brasileira; “O cabelo, transformado pela cultura como o sinal mais evidente da diferença racial - o que demonstra o seu inegável valor simbólico -, soma-

se à cor, para reforçar ideologias raciais.” (GOMES, 2004, p.148). Os critérios de classificação racial pautados no fenótipo, característica do racismo no Brasil, estão presentes no universo infantil. As crianças aprendem muito cedo que tanto a textura do cabelo quanto a tonalidade da pele podem conferir *status* e definir privilégios. É para se defender dessa lógica que as crianças negras tendem a negar sua estética corporal e a do outro que parece com ela. Ao exaltar o cabelo crespo e a pele negra, as professoras estão mediando junto às crianças a ressignificação das relações raciais brasileira e atuando em prol da dignidade e valorização da autoestima das crianças negras, já que, como assinala Cavalleiro, no contexto racista da educação no Brasil,

A escola tem oferecido uma quantidade muito ínfima de ações que levem a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano, o que ameaça a convivência de crianças em pleno processo de socialização, e as levam à necessidade de difundir tal prática visto que é a sua sobrevivência naquele meio que está em jogo. (CAVALLEIRO, 2000a, p.217)

Apelidos racistas são usados com frequência entre as crianças. Segundo a professora Rita, “em relação à questão racial, o que aparece com mais frequência na relação entre os alunos é o xingamento, eles brigam e tentam atingir o outro usando a cor da pele e o cabelo de forma pejorativa.” As professoras tentam combater o uso de apelido entre as crianças e uma das estratégias é acostumá-las a se referir ao outro através do nome e sobrenome. A professora Valdete se reporta a cada criança pelo nome e sobrenome. A professora Rita falou para a turma em uma das aulas: “Nós temos nome e sobrenome! Você gostaria de ser chamado de qualquer coisa?!” A professora continua a explicação dizendo que “um apelido carinhoso é diferente de um apelido ofensivo.” As práticas dessas professoras estão imersas em suas trajetórias de vida e formação. Durante a entrevista, Rita havia rememorado sua vivência durante a pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia, na qual analisou as relações étnico-raciais em uma escola de Salvador. Foi naquele momento que ela começou a perceber, fazendo relações com sua própria trajetória escolar, o quanto o nome era importante para as pessoas negras e de que forma os profissionais da educação reproduzem o racismo ao não tratar uma criança negra pelo seu nome. Vejamos o relato dessa professora:

Eu percebi com a minha pesquisa de monografia que quando as professoras diziam que não sabiam falar meu nome já estava embutido a questão racial. Elas diziam que meu nome era difícil, mas meu nome é fácil e só tem quatro letras. Eu me questionava durante a pesquisa quando a professora dizia: “Tá

vendo aquela menina ali...” e ela não sabia o nome dessa menina mas sabia o nome da outra, Lua, que era uma menina branca e tinha os olhos azuis. Então aí que eu comecei a analisar a minha história e perceber que eu era invisibilizada na sala de aula. Eu havia passado por isso! E isso apareceu na minha monografia, e isso ficou muito forte pra mim, quando eu fiz a entrevista da pesquisa com essa professora que ela dizia isso, como se a menina negra não tivesse nome, eu fiquei muito abalada, saia um pouco e dizia que tinha caído um cisco no meu olho, mas me dava vontade de sacudir aquela professora e dizer que aquela menina tinha nome. (Rita, 40 anos)

No mês de novembro, as atividades das ex-cotistas são intensificadas, elas dão ênfase à Consciência Negra e ao significado do 20 de novembro. Na sala da professora Elane, no dia 04 de novembro, ela começou a falar sobre a data. A professora perguntou: “Dia 20 de novembro lembra quem?” O aluno disse: “Zumbi do Palmares!” E a professora completou a fala:

Isso mesmo! Saibam que a consciência negra é para toda a vida e não só para uma data. Nós estamos aqui hoje porque muitas pessoas lutaram para que isso acontecesse. As mulheres não podiam estudar, os negros não podiam estudar. Salvador é uma cidade que tem muitos negros, a maioria da população. Muitas coisas que fazemos hoje, herdamos de lá. Temos muitas heranças da África. (Elane, 24 anos)

A coordenadora pedagógica não cobrou nenhuma intervenção para a semana do 20 de novembro à professora Rita, porque, segundo a professora, a coordenadora sabia que já se trabalhava essa temática na sala dela o ano inteiro. As professoras relataram que, geralmente, no mês de novembro os outros professores lembram delas, já que são consultadas pela equipe a respeito da forma como trabalhar. Elas são vistas como referências sobre o assunto em suas escolas. Existe uma mobilização coletiva em torno da data 20 de novembro, entretanto, fica muito voltado para a “exibição dos produtos” em momentos de apresentações para o coletivo, em “comemoração” à data, não se aborda a reflexão sobre a data e o assunto. Tive a oportunidade de acompanhar a apresentação da Semana da Consciência Negra em uma das turmas da escola que a professora Rita atua, a outra professora mostrava junto com as crianças um trabalho com artes visuais, realizada após a leitura do livro “Os Cabelos de Lelê”, o qual reproduzia o cabelo da personagem com palha de aço, material especificamente conhecido por nós como “Bombril”. Além da palha de aço ser um material áspero e desagradável para ser associado a um tipo de cabelo, em nosso contexto, a palavra “Bombril” é comumente usada como um termo racista para designar o cabelo crespo.

Questões como a falta de coordenadora pedagógica, a falta de envolvimento

da gestão e dos outros profissionais, carência de formação continuada, inexistência de materiais específicos para subsidiar o trabalho, ausência de tal temática no Projeto Político Pedagógico e currículo da escola foram alguns pontos identificados como obstáculos para implementação da lei 10.639/03 nessas instituições. Esses obstáculos podem ser superados quando a gestão escolar e a coordenação pedagógica estão implicadas na responsabilidade político-pedagógica da referida lei. Tanto a gestão quanto a coordenação pedagógica podem mobilizar, cobrar das instâncias superiores materiais a formação, avaliar e orientar práticas tanto individuais quanto coletivas. Analisando o papel da gestão escolar para o enfrentamento da discriminação racial na educação Infantil, Marta Alencar dos Santos destaca:

Muitas instituições ainda são orientadas pedagogicamente por propostas eurocentradas, nas quais as culturas negras e indígenas são vistas e vivenciadas de modo inferior, sendo folclorizadas e até mesmo rejeitadas, como é o exemplo das tradições africanas presentes na religiosidade. Cabe aqui destacar a participação das/os gestoras/es no enfrentamento dessa situação. (2010, p.68)

A coordenadora pedagógica da escola onde a professora Iracema trabalha apresentou ao corpo docente, em reunião de planejamento, todo o acervo da escola voltado para a diversidade étnico-racial; disponibilizou os materiais para a equipe e falou sobre a importância de trabalhar o tema. Geralmente, essas escolas não possuem acervo com esse tipo de literatura, ou, ainda, quando esses materiais existem, há uma dificuldade em acessá-los, seja pela falta de organização de empréstimo para facilitar a circulação entre todos os profissionais ou pelo fato de ficarem “guardados” nos armários, sob o controle das gestões. Tanto nas atividades dirigidas quanto nos momentos de leitura, as professoras se preocupam com a oferta de livros específicos que contemplem a diversidade; geralmente esses livros são do acervo pessoal, adquiridos com seus próprios salários, ou resultado de empréstimos feitos com alguma amiga professora também engajada na temática. A professora Rita me disse, em uma das conversas na saída da escola, que ela tinha um livro muito bom, “Princesa Arabela, mimada que só ela”, que havia comprado na época da graduação junto com outra amiga a partir de um rateamento do valor entre as duas. Na ocasião, a compra foi possível devido ao recebido do dinheiro da bolsa do Programa Conexões de Saberes e ainda hoje elas revessam no uso desse livro em suas aulas.

Em relação aos Projetos Político-Pedagógico (PPPs) das escolas, foi possível

ter acesso a dois deles, fui informada pelas gestoras das outras duas escolas que não havia PPP. Desses dois analisados, um deles havia sido revisado e estava em consonância com as leis 10.639/03 e 11.645/08, afirmando o compromisso da escola “com a formação da identidade dos indivíduos”. Esse PPP da escola de Iracema nos remete à recomendação dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais aos sistemas de ensino, para que estes providenciem a

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para a sua consecução, visando o combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileiras e africana. (BRASIL, 2005, p.24)

Conhecer a dinâmica de atuação das professoras nos permite perceber que os detalhes dos acontecimentos do cotidiano escolar são tessituras que expressam um fazer pedagógico implicado no compromisso com a equidade educacional. Essas professoras atendem um público formado, em sua maioria, por crianças negras que nem sempre percebem a escola pública como um espaço promissor para romper com as desigualdades a que estão submetidas. Diferente disso, existe uma expectativa das professoras de que, com trajetórias e histórias familiares parecidas com a de seus(suas) alunos(as), essas crianças negras podem ter sucesso escolar e um “bom futuro”. Muitos laços de afetividade são atados na relação entre essas professoras negras e seus discentes. Na caminhada, em meio aos desafios da metodologia de inspiração etnográfica, um caso nos chama a atenção. A relação da professora Rita com seu aluno “Téo”, um menino negro com aproximadamente dez anos. Téo é famoso na escola pelo fato de ser indisciplinado e muito brincalhão. No primeiro dia de observação de campo, o aluno brincava de descobrir o futuro. Sentado na cadeira, no meio da sala de aula, com os olhos fechados, ele começou a sacudir o corpo como se estivesse em transe. Após um tempo se estremecendo ele parou e disse, ainda com olhos fechados: “O futuro de Maria é ser faxineira, o meu futuro é ser jogador de futebol do Real Madri.” Geralmente, ele tirava a atenção da turma e acabava por atrapalhar a aula da professora. A professora, sempre muito paciente com ele, procurava mediar a situação. Em uma aula, observei a conversa da professora com o aluno, em um canto da sala e com um tom de voz baixa e carinhosa, tentou convencê-lo a participar da aula e a melhorar o comportamento: “Você quer ser jogador de futebol, né? Então, é importante

que você estude para saber ler e interpretar os contratos antes de assinar. Tem que saber dar uma boa entrevista também.” Certo dia, a mãe de desse aluno foi até a escola conversar com a professora sobre o filho, o episódio ficou registrado no meu caderno de campo:

Cheguei na escola na manhã de terça-feira, dia 10 de novembro de 2014, a aula já tinha sido iniciada e os alunos estavam fazendo atividade sobre a influência africana na alimentação brasileira. A professora estava na secretaria conversando com uma mãe de aluno. No intervalo, a professora me fala sobre a conversa que teve com a mãe de Téo. A mãe foi à escola perguntar à professora se o filho não conseguia aprender a ler e a escrever por causa dela. A professora disse que a mãe fez a seguinte pergunta: “Meu filho pegou isso de mim, foi professora? Eu passei isso pra ele?” A professora respondeu a dúvida da mãe de Téo usando sua própria história como exemplo. Ela disse que a mãe dela também era analfabeta, e que aprendeu a ler com cinquenta anos e que isso não havia influenciado nos estudos dela, enquanto filha. Muito pelo contrário, a professora disse que sua mãe havia incentivado muito os estudos dela até a conclusão da faculdade; e aconselhou a mãe da criança a voltar a estudar. A mãe de Téo disse que sabia que tem pessoas que aprendiam a ler com idade avançada, mas que ela não se matriculava na escola para “não ocupar a vaga de outra pessoa” (Diário de campo, 2014)

As trajetórias de vida e formação das professoras permitem uma atuação voltada para a alteridade, pautada na boa relação com as crianças e seus familiares. A escola precisa de fato ser um espaço de formação para a cidadania, onde o combate as desigualdades e o reeducar para as relações raciais sejam tarefas de todos. Tratar de ensino e aprendizagem no contexto da reeducação das relações raciais “é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder.” (SILVA, 2007, p.491). Questionar o poder e descolonizar o currículo são ações necessárias para mobilizar as aprendizagens em torno da história e cultura afrobrasileira e africana na educação formal (SILVA, 2007; GOMES, 2012). Nesse movimento, as salas de aulas e experiências vivenciadas nessas turmas deixarão de ser “ilha” para chegar a ser “mar”.

4.3 Reeducação para as relações raciais: da universidade para a escola

“Quando a gente não conta a nossa história, outra pessoa fala por nós.”
Professora Elane em uma de suas aulas.

A existência de práticas pedagógicas voltadas para a reeducação das relações raciais, tanto no curso de Pedagogia da UFBA quanto nas escolas de educação básica, onde essas mulheres foram, respectivamente, alunas da graduação e onde são

professoras, só é possível devido ao empenho individual de educadores envolvidos com a temática. Embora essas ações causem impactos imensuráveis na vida das pessoas que tiveram oportunidade de contar com tais profissionais, evidenciam a omissão das instituições universitárias e escolares na efetivação das políticas educacionais de Ações Afirmativas para a equidade racial.

Nilma Lino Gomes (2012b, p. 22) afirma que “existe uma dinâmica própria das políticas públicas, que vai do reconhecimento de uma problemática social sobre a qual se quer intervir até sua adoção e transformação da realidade ao lado do conjunto maior da sociedade.” Diante dessa dinâmica, as ex-cotistas, com trajetória de participação no movimento negro e em programas institucionais de permanência que valorizavam a temática racial, estão atuando na implementação das políticas públicas voltadas para a equidade racial no cotidiano de seu fazer profissional.

A trajetória dessas mulheres negras e o exercício da profissão docente já é, em si, uma forma de reeducar olhares e percepções sobre as relações raciais. As professoras negras, ex-cotistas, em atuação na educação básica, são referências importantes para todas as crianças, independente do pertencimento étnico-racial, como atesta Dandara em seu depoimento:

Eu me considero referência para meus alunos negros, e para os brancos também. Para que eles venham a desmistificar essa ideia de que os negros não podem estar numa posição de destaque, e para que os negros percebam que é possível, que eles também podem chegar. Digo isso principalmente em relação a valorização da mulher negra, para quebrar com a ideia de que a mulher negra só pode estar na cozinha, só pode ser empregada doméstica, só pode limpar chão, só pode limpar banheiro. (Dandara, 31 anos)

Ingressar na universidade, concluir a graduação e seguir a carreira profissional representa também ocupar o lugar de protagonistas de suas próprias histórias, imersas nas histórias de seu povo. Evitando, assim, que outros falem por nós.

Considerações finais

A pesquisa foi iniciada com o intuito de entender como professoras egressas das ações afirmativas vêm sendo inseridas no mercado de trabalho na área de educação frente aos desafios do sistema educacional em um contexto onde a legislação educacional caminha no sentido da equidade étnico-racial. O fato de terem sido “fruto” de políticas reparatórias, com recorte racial, influenciou a percepção delas em torno do racismo e o posicionamento político pedagógico em prol da mudança desses paradigmas? Será que a universidade formou nessa perspectiva? E se a formação universitária não tivesse sido suficiente para formá-las nessa perspectiva, quais elementos em suas trajetórias de vida permitiram, ou não, uma prática de uma educação antirracista?

Seguindo a trilha traçada na metodologia, encontramos as respostas nos depoimentos das professoras e em seu campo de trabalho. As narrativas sobre seus percursos formativos, incluindo a escola, família e universidade, e a observação de suas escolas permitiram reflexões em torno da formação e da prática para a implementação da Lei 10.635/03. Além de ter nos proporcionado reflexões sobre as Ações Afirmativas no ensino superior a partir das histórias dessas cotistas.

A condição de estudante cotista no ensino superior oportunizou o acesso dessas professoras aos Programas de Permanência que tinham como foco as questões raciais. O Projeto do CEAO (Incentivo à permanência dos estudantes cotistas na universidade) e o Programa Conexões de Saberes foram lugares que possibilitaram a permanência física, a partir do recebimento de bolsas, e a permanência simbólica, a partir da formação sobre as desigualdades no Brasil e o preparo para o mundo acadêmico com vivências em torno da escrita científica, aulas de inglês, estudo sobre pesquisadores negros, debates sobre ações afirmativas, atividades de extensão em comunidades periféricas de Salvador, contato com professores e professoras universitários (as) negros (as) etc. Programas de permanência, com esse perfil e com longa duração, são fundamentais para o acompanhamento de estudantes cotistas e o sucesso acadêmico e profissional dos mesmos. As instituições de ensino superior devem entender que as políticas de permanência fazem parte do pacote das Políticas de Ações Afirmativas, e, por isso, devem implementar programas com essa finalidade como parte de uma política institucional de combate ao racismo e pela garantia de direitos.

As vivências nos Programas de permanência contribuíram, fundamentalmente, para o fortalecimento da autoestima delas, enquanto mulheres negras e cotistas, e abriram as portas para o campo de estudo e reflexão acerca das desigualdades raciais e outras formas de desigualdades na educação, assuntos até então invisíveis no currículo oficial do curso de Pedagogia e tratados como tabus nos discursos dos professores da Faculdade de Educação. O quadro de disciplinas optativas, ofertadas esporadicamente por alguns professores da FACED-UFBA, voltadas para a educação e diversidade e história e cultura negra, também foi um fator relevante para a formação das ex-cotistas.

Ser cotistas e ter participado dos programas de permanência se apresentam como fatores fundamentais na trajetória de formação profissional dessas professoras, impactando diretamente na ressignificação de suas histórias, percepção do racismo e prática pedagógica de combate não só a discriminação racial, mas também a qualquer outro tipo de discriminação. Algumas práticas e atividades que atualmente essas professoras fazem em suas salas da educação básica foram transpostas e adaptadas das vivências nos Programa de Permanência. Assim nos relata uma das professoras entrevistadas:

No Conexões nós tínhamos formações em raça e gênero com Vilma Reis, Makota Valdina, Henrique, Léo Rabelo, Marta Alencar e eles apresentaram autores negros *pra* gente, um que eu usei muito na minha monografia foi Munanga. Conheci referenciais negros, poetas negros que eu não conhecia, inventores negros. Tem um texto que até hoje eu uso na escola, quando trabalho com jovens e adultos “Como seria o mundo se não existisse os negros”, tem também “O perigo da história única” de Chimamanda. Então, assim, me abriu um leque de conhecimento para ir pra o embate e enfrentamento sempre que eu percebo que está ocorrendo o racismo. E como se diz, conhecimento é poder, né?! (Valdete, 37 anos)

A presença dos cotistas negros na universidade causa mudança de ordem física e simbólica nesse espaço. O saber científico, o currículo, as posturas autoritárias e racistas dos professores universitários passam a ser questionados por muitos (as) desses (as) estudantes. As cotistas negras no curso de Pedagogia da UFBA fizeram aumentar o debate acadêmico e as produções voltadas para a educação do negro no Brasil, e isso causou muitos conflitos. À medida que elas se fortaleciam nos programas de permanência, passavam a levar tais questões para as diversas disciplinas obrigatórias do currículo do curso. A fala de Iracema sobre a resistência de uma professora é um exemplo de como tal temática era combatida na Faculdade de Educação: “A professora de História da Educação não queria que a gente levasse o tema para a sala de aula, ela dizia: ‘Ah, esse assunto é muito polêmico, causa muita

polêmica!”” Ao levar a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História e Cultura da África e dos afrobrasileiros, essas ex-cotistas causam um mal estar aos professores universitários que estão na zona de conforto de um currículo ancorado em uma epistemologia científica eurocêntrica que não contempla os diversos saberes, contribuições civilizatórias e a diversidade da população brasileira. Em relação a tal demanda, é importante evidenciar que

Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação a África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e práticas. Exige questionamentos dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e universidades. (GOMES, 2013, p. 100)

Resultado da estratégia de permanência pautada no “enfrentamento”, quatro das professoras, dentre as cinco ex-cotistas que participaram dessa pesquisa, abordaram a temática das relações raciais e de gênero em suas pesquisas de monografia. Ao fazer essa opção, as dificuldades para conclusão do curso aumentaram. A primeira barreira diz respeito ao reduzido quadro de professores(as) com competência para orientar tais temáticas. Existe também a dificuldade para acessar referenciais teóricos específicos, demanda que era suprida com a formação que elas recebiam nos Programas de Permanência e nas disciplinas optativas. E, principalmente, o desdém dispensado pela universidade para tais temáticas no decorrer da graduação. O interesse que as populações oprimidas têm por estudos que dizem respeito às questões do seu povo, fomenta estranheza no universo acadêmico. Isso se dá pelo caráter de um saber científico “abissal” com currículos e práticas que tentam vetar a “ecologia de saberes”. No ambiente acadêmico, o policiamento das fronteiras do conhecimento tem causado um “epistemicídio maciço” no decorrer dos últimos séculos, dessa forma “uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada” (SANTOS, B., 2010, p.61). Estudantes cotistas, negros e indígenas, nas universidades estão contribuindo com o combate das “linhas abissais” do pensamento científico, embora, alguns professores universitários invistam na desqualificação das produções e posicionamentos dessas pessoas classificando-os como “pesquisadores militantes”. Essa reflexão sobre a universidade nos serve também para análise da educação básica. A Lei 10.639/03 e sua regulamentação através do parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 abrem caminhos para mexermos na estrutura dos modelos

epistemológicos dominantes, o pensamento abissal. Esse caminhar depende do desvelamento das relações de poder, e o nosso saber escolar está arraigado em tais relações como, por exemplo, o processo de genocídio das populações negras e indígenas. É nessa perspectiva que Nilma Lino Gomes (2012, p.107) defende que “a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber.” O conflito faz parte do processo para, de fato, chegarmos a uma prática pedagógica emancipatória e democrática.

Os cursos de formação, inicial e continuada, de professores (as), não os/as preparam para, em suas práticas pedagógicas, lidar com a diversidade que se faz presente no ambiente escolar. As desigualdades são reproduzidas e as crianças com identidades vulneráveis não desenvolvem suas aprendizagens, pois são tratadas, na prática, como iguais. Assim, a promoção da equidade se perde, principalmente, pela ausência de formações que atentem para isso.

Na educação básica, em grande parte das escolas, o trato pedagógico sobre a diversidade racial, quando ocorre, é questão de boa vontade, engajamento e compromisso político dos (as) docentes, ou se restringe à discussão pontual em datas comemorativas. O ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana não é uma modalidade, não deve ser concentrado em apenas uma disciplina, nem em momentos pontuais, ele é base da proposta curricular nacional, deve estar inserido na prática pedagógica, como rege a legislação educacional. A coordenação pedagógica e a gestão das escolas, cargos ocupados também por pedagogas/professoras, devem ser foco de formação continuada para que elas sejam reeducadas para as relações étnico-raciais e entendam seus papéis, no exercício de suas funções, para a implementação de uma educação antirracista e, de fato, democrática.

As experiências exitosas dessas professoras em relação às práticas de combate ao racismo e de ensino da História e Cultura Afro brasileira e Africana, geralmente, ficam restritas às suas salas de aula. Em momentos de datas comemorativas, as trocas entre produções e práticas das turmas são mais intensas. Dessa forma, a “tentativa” da reeducação das relações raciais tem maior visibilidade na semana do dia 20 de novembro. Existe, nas escolas, uma força-tarefa em torno dessa data na tentativa de abordar, às vezes, de forma espetacularizada e artificial, a história e cultura negras.

Embora sejam oriundas de famílias com histórico de baixa escolaridade, as

cinco professoras relataram que a família se configura como uma referência fundamental para o sucesso escolar que permitiu a chegada delas a um curso de graduação em uma universidade pública. As memórias familiares e as concepções de família aparecem nas falas das professoras. As mulheres da família, principalmente as mães, se destacam como referências no sucesso acadêmico e profissional. Sobre a mãe, Rita relatou: “Ela era analfabeta, não sabia ler nem escrever, se alfabetizou com 50 anos de idade mais ou menos, mas ela sempre quis bons colégios para os filhos dela.” A rede de solidariedade formada entre as ex-cotistas, no âmbito dos programas de permanência, possibilitou a ampliação dos laços familiares. Essas relações fraternas se estenderam para além da universidade e atualmente também fortalecem as práticas pedagógicas das mesmas a partir das trocas de atividades, livros e sequências didáticas relacionados a reeducação das relações raciais.

Com a trajetória escolar de estudantes da rede pública de ensino, agora elas estão retornando à educação básica enquanto professoras. Com suas identidades, racial e de gênero, ressignificadas. Tanto os depoimentos quanto as práticas observadas na pesquisa de campo, mostram que o tornar-se mulher negra professora carrega histórias individuais e coletivas na vida das que foram estudantes cotistas no ensino superior, histórias que permitiram que elas fizessem o caminho de volta ao ensino público carregando a responsabilidade por uma educação básica de qualidade pela garantia de oportunidades educacionais mais equânimes.

Essas professoras estão protagonizando, na contemporaneidade, histórias de melhoria da qualidade da educação básica na medida em que atuam na perspectiva de combate ao racismo, no ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, na mediação de conflitos permeados por preconceitos tanto nas relações entre as crianças quanto no pensamento e práticas de gestores e professores, na afirmação da identidade étnico-racial de crianças negras, além de atuarem como boas profissionais na escolarização das crianças na educação infantil e ensino fundamental.

A trajetória formativa e atuação profissional das ex-cotistas causam rasuras no discurso, muito proferido pelos contrários às cotas raciais nas universidades, de que não se precisava de cotas, mas sim da melhoria da qualidade da educação básica. Elas são exemplos concretos da possibilidade de se fazer as duas coisas ao mesmo tempo, já que a adoção de cotas não sugere silenciar as gritantes demandas por melhorias da educação básica pública. Além disso, ainda em relação ao referido discurso, se elas fossem esperar pela melhoria da qualidade da educação básica da rede pública,

correriam o risco de ter que repetir toda essa trajetória, a partir da educação infantil, para concluir o ensino médio novamente, talvez já idosas, para então ingressar no ensino superior. É nesse sentido que a professora Rita questiona: “Há muito tempo se fala em melhorar a educação, mas a gente vai ficar de braços cruzados esperando melhorar?” Na verdade, elas já são fruto dessa espera de gerações de famílias negras, da luta de muitas pessoas, principalmente dos que fazem parte do Movimento Negro, pelo direito a cursar uma universidade.

As cinco professoras que colaboraram com essa pesquisa foram as primeiras da família a terem acesso ao ensino superior. Essas professoras são referências nas suas comunidades, em suas famílias e para seus alunos. São exemplos concretos dos impactos das políticas públicas reparatórias na vida das pessoas negras. Sendo assim, elas são tidas todas como referência e inspiração para seus familiares, amigos, vizinhos, alunos e alunas como inspiração para vislumbrar o ensino superior em uma instituição pública como sonho possível. Nesse sentido,

(...) as ações afirmativas cumpririam o objetivo de criar as chamadas personalidades emblemáticas. Noutras palavras, além das metas acima mencionadas, elas constituiriam um mecanismo institucional de criação de exemplos vivos de mobilidade social ascendente. Vale dizer, os representantes de minorias que, por terem alcançado posições de prestígio e poder, serviriam de exemplo às gerações mais jovens, que veriam em suas carreiras e realizações pessoais a sinalização de que não haveria, quando chegada a sua vez, obstáculos intransponíveis à realização de seus sonhos e à concretização de seus projetos de vida. (GOMES, 2005, p. 58)

A ascensão profissional veio junto com a formação acadêmica. Ter acesso ao primeiro emprego e ter a carteira assinada só foi possível após o ingresso e conclusão do ensino superior. Diferente das professoras Elane, Rita, Valdete e Iracema, que atuam em escolas públicas, a professora Odara atua em uma escola privada em um bairro nobre de Salvador e essa oportunidade surgiu durante a graduação, quando iniciou um estágio nessa instituição. Trabalhar durante a graduação não permitiu que ela explorasse espaços universitários como os programas de permanência e grupos de pesquisa. Mas, a formação de Odara no movimento negro, através da influência de sua irmã, permite que ela tenha a dimensão do impacto da sua atuação profissional em uma escola da rede privada. Ela considera sua presença nesse espaço um ato de resistência que, em si, reeduca para as relações raciais as crianças e seus familiares, em sua maioria branca, atendidos por essa instituição. Ser professora negra, com cabelo *Black power*, em uma escola particular que atende a classe média alta em Salvador é um fato

incomum na lógica racista da cidade onde a maioria da população é negra.

Dentre os grandes achados dessa pesquisa temos as reflexões proporcionadas pela riqueza das histórias de resistência inscritas por essas mulheres negras no cenário das políticas de Ações Afirmativas e na educação da população negra na contemporaneidade. São reflexões sobre os impactos de tais políticas sobre a vida das pessoas. Às vezes, esses impactos não podem ser mensurados apenas a partir de dados estatísticos sobre a quantidade de pessoas que foram “beneficiadas”, embora o quantitativo nos interesse muito, é preciso dar visibilidade e evidenciar as histórias dessas pessoas. São histórias de vida narradas no singular e no plural.

Para que os estudantes cotistas negros e indígenas sintam-se pertencentes ao universo acadêmico, e para que as instituições de ensino superior sejam espaços verdadeiramente democráticos, é necessária uma renovação curricular e de mentalidades dos profissionais do ensino superior; muitos desses são os que ainda consideram que a presença desses grupos no ambiente acadêmico é ilegítima. Os impactos causados por essas professoras negras na educação básica, principalmente no que se referem às práticas em prol da reeducação das relações raciais, nos fazem acreditar que futuramente, com o processo de adesão de cotas para negros na pós-graduação, teremos também uma ampliação do quadro de professores (as) universitários negros e negras, causando esse mesmo movimento no ensino superior.

A análise dos dados, a partir da seleção das principais narrativas das professoras e das observações registradas no meu caderno de campo, foram passaportes para encontros. Nas pegadas que mais marcaram o percurso de vida dessas professoras, evidenciadas nas narrativas oralizadas nas entrevistas, identifiquei similaridades com as minhas trajetórias de estudante, também oriunda da política de cotas na graduação, mulher negra, com baixo poder aquisitivo, professora e coordenadora pedagógica de escolas da rede pública, da educação básica. Essa etapa inicia novos ciclos no tecer das minhas identidades, subjetividades, formação e autoafirmação pessoal, acadêmica e profissional na militância por uma educação pública de qualidade e na luta pela consolidação da democracia brasileira.

Finalizo aqui essa escrita com a sensação de dever cumprido. A tarefa de dissertar não é fácil, principalmente quando o tema da nossa pesquisa nasce das sementes que fixam nossas raízes nesse mundo. O processo da pesquisa foi árduo, às vezes povoado, outras vezes solitário, com momentos de alegrias, encontros, memórias, risos e lágrimas. Os achados da pesquisa, possibilitados pela parceria

firmada no decorrer do processo com Elane, Rita, Iracema, Valdete e Odara, fizeram descer muitas lágrimas de emoção para regar e retroalimentar os caminhos das descobertas.

Fico na expectativa de que a escrita dessa dissertação ganhe “mais vida” a partir do contato com outros leitores que atuam na educação, já que, como nos lembra Conceição Evaristo, “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa-grande’, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.”

Referências

ARENHALDT, Rafael. **Vidas em Conexões (in)tensas na UFRGS: o Programa Conexões de Saberes como uma Pedagogia do estar-junto na Universidade**. 2012, 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas. Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996. Espaço Social e Espaço Simbólico, p. 13-28.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 217-227.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. de. **As categorias do juízo professoral**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 185-216.

BRANDÃO, André; MATTA, Ludmila Gonçalves da. **Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003**. (org.) In: BRANDÃO, André Augusto. *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, Coleção Políticas da Cor, 2007, p. 47-80.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF, junho, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Portal da Igualdade, Brasília, DF, 2009. Disponível em <<http://www.portaldainigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Portal Planalto. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 29 jun. 2014.

CARNEIRO, Sueli. **A mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta antirracista**. In: MUNAGA, Kabengele (org). *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. Vol 1. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004, p.286-333.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discursos e práticas racistas na educação infantil: A produção da submissão e do fracasso escolar**. In: QUEIROZ, D. M. et. al. *Educação, racismo e anti-racismo*. Salvador: Novos Toques, Programa A Cor da Bahia, UFBA, 2000a. p. 193-219.

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

_____. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola.** 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises.** In: BRANDÃO, André Augusto (org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação.** Rio de Janeiro: DP&A, Coleção Políticas da Cor, 2007. p. 81-114.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista Estudos Feministas, Jan 2002, vol.10, n1, p.171-188.

CUTI. **Gota do que não se esgota.** In: CUTI. **Negroesia: antologia poética.** Belo Horizonte. Mazza Edições, 2007, p. 73-74.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”:** Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira da Educação. v. 13, n. 39 set./dez. 2008.

FERREIRA, Erika do Carmo Lima. **Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais.** 2009. 211f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília (DF). 2009.

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

_____. **Ações Afirmativas: aspectos jurídicos.** In: SEYFERTH, Giralda et. al. **Racismo no Brasil.** São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002. p. 123-143.

_____. **A recepção do Instituto de ação afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro.** In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001. p. 83-94.

_____. **Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele.** In: BARBOSA, Lúcia Maria de A.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) **De preto a afro-descendente: trajetória de pesquisa sobre o Negro, Cultura negra e relações Étnico-Raciais no Brasil.** São Carlos: EduFSCar, 2004. pp. 137-150.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr. 2012a Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. (Org.) **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03.** Brasília: MEC, Unesco, 2012b. 424p. Coleção Educação para todos. Volume 36.

GONH, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** Coleção questões da nossa época. 7 ed. v.5 São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial:** um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série. 1985. 250f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de pós-graduação em educação conhecimento e inclusão social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

_____. **Negros e educação no Brasil.** In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p. 325-346.

GUIMARÃES, A. S. A. **A Desigualdade que anula a desigualdade:** notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J (Org.) Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 233-242.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34. 3ª ed. 2009.

_____. **Como trabalhar com "raça" em sociologia.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, nº1. jan/jun 2003. p 93-107.

_____. **Preconceito de cor e racismo no Brasil.** Revista Antropológica [online] vol. 27, nº1. 2004. p.9-43.

_____. **Cor e raça:** raça, cor e outros conceitos analíticos. In: Raça: novas perspectivas antropológicas. SANSORE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs). 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008. p. 63-82.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle e. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil.** In: LOVELL, P. (Org.). Desigualdades raciais no Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte, UFMG/CEDEPLAR, 1991. p. 241-262.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____.; SILVA, Nelson do Valle. **Raça e oportunidades educacionais no**

Brasil. [Race and education opportunities in Brazil.]. Cadernos de Pesquisa. n. 73. v. mês, 1990. p. 5-12.

INSTITUTO CULTURAL STEVE BIKO. Disponível em <www.stevebiko.org.br>
Acesso em: 25 abr. 2015.

JESUS. Carla Cristina dos Santos de. **Mulheres Negras e Educação: identidade e trajetórias de professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin.** 71 f. il 2009. Monografia (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** In: Educação. Ano XXX, n. 3, Porto Alegre/RS, set./dez.2007. p. 413-438. Disponível em: <[file:///C:/Users/Professor/Downloads/2741-9736-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Professor/Downloads/2741-9736-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa.** In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOITA, Maria da Conceição. **Percurso de formação e de trans-formação.** In: NÓVOA, António. (Org) Vidas de professores. 2. ed. Porto (Portugal): Porto Editora. 1995. p. 111-140.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** Cortez/UNESCO: São Paulo/Brasília, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidades negras.** Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed. 2008.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto (Portugal): Porto Editora. 2ª Ed. 1995. p. 11-30.

_____. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, António (Org). Profissão professor. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora. 1999. p 13-34.

OLIVEIRA, George Roque Braga. **Análise dos impactos sócio-econômicos e culturais das ações do Instituto Steve Biko no vestibular da UFBA.** Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Economia) - Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal da Bahia, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda. **Espaço docente, representações e trajetórias.** _____. (org.) Cor e magistério. Rio de Janeiro: Quartet, RJ: EDUFF, 2006, p.93-150.

OLIVEIRA, Maria Inês. **Viver e morrer no meio dos seus.** Revista USP, n. 28, dezembro, jan. / fev. 1995, 1996.

PARAÍSO, Marlucy A. **Pesquisas pós-cripticas em educação no Brasil:** esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 abr. 2014.

PEREIRA, Isabelle Sanches. **Identidade de raça-gênero na formação docente:** Histórias de Vida de Professoras nos Cenários Familiares. 2006.129 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

PIMENTEL, A. **Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação.** In: MACEDO, RS., GALEFFI, D., e PIMENTEL A. Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 127-173.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Desigualdades raciais no ensino superior:** A cor da UFBA. In: Queiroz, D. M. et. al.. Educação, racismo e anti-racismo (programa A Cor da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA). Salvador, Novos Toques, 2000.

_____. **Desigualdade raciais no ensino superior no Brasil:** um estudo comparativo. In: QUEIROZ, D. M.(coord.) O Negro na universidade. (Programa A Cor da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA). Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002. p. 13-55.

_____. **Da invisibilidade ao centro do debate:** o negro na universidade do século XXI. In. AMORIM, Antônio; LIMA JR, Arnaud S. de; MENEZES, Jaci M. F. de (Orgs). Educação e Contemporaneidade: processos e metamorfoses. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 121-150.

REIS, João José. **Quilombos e revoltas escravas no Brasil.** Nos achamos em campo a tratar da liberdade. Revista USP, São Paulo, n. 28, 1995-96. p.14-39.

RIBEIRO, Matilde. **Tornar-se Negra:** construção da identidade de gênero e de raça. São Paulo: União de Mulheres. Revista Presença da Mulher da União de Mulheres.1995

RIBEIRO, Simone. **Falando com professoras sobre vocação, qualificação para o trabalho e relações de gênero – o que pensa quem faz?** In: PAIVA, Edil. V. de (Org). Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

RODRIGUES, Tatiana Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em**

educação. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan/mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002>. Acesso em: 05 jun. 2014.

ROSEMBERG, F. **Raça e educação inicial.** Cadernos de Pesquisa, 77. São Paulo, 1991. p.25-34. Disponível em:<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/839.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2014.

SANTANA, Patrícia. **Professores negros: trajetórias e travessias.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas gerais globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. Paulo; Editora Cortez. 2010, p. 31-83.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa/ 2009.** 214f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal da Bahia. Salvador (BA), 2009.

SANTOS, Marta Alencar. **Gestão Escolar no Âmbito da Educação Infantil: enfrentando a discriminação racial.** In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, AzoildaLoretto da. (Org.). Modos de Brincar: caderno de saberes fazeres e atividades. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. A Cor da Cultura. v5. 2010, p.65 - 71.

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

SEYFERTH, Giralda. **O Beneplácito da Desigualdade: breve digressão sobre racismo.** In: _____ Racismo no Brasil. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002. p.17-43

SOUZA, Neusa. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiros em ascensão social.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SILVA, Ana Célia. **Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1ºano grau, nível 1.** 1995. Dissertação (Mestrado). Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1995.

_____. **Ideologia do Embranquecimento.** In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (Org.). As idéias racistas, os negros e a educação. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1996. p. 25-31. (O pensamento negro em educação, n. 1).

_____. **A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. **A desconstrução da discriminação no livro didático.** In: MUNANGA, Kabegle (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 2ª edição. 21-34.

SILVA, Maria Aparecida da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo**: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas. São Paulo: Summus, 2001. p.65-82.

SILVA, Nelson do Valle. **O preço da cor**: diferenças raciais na distribuição de renda no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v.10, n. 1, abril 1980. p.21-44.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, Ano XXX, n.3 (63), p.469-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA. T. T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____.; MOREIRA, Antônio Flávio Moreira. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA. T. T. (Org) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras.1º ed.2012.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma. 1º ed. 2012.

_____. **A questão racial brasileira vista por três professores**. Revista USP, São Paulo, N.68, p. 168-179, dezembro/fevereiro, 2005-2006. Disponível em:<<http://www.usp.br/revistausp/68/14-florestan-joao-oracy.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2014.

SOUZA. Elizeu Clementino. **História de vida e prática docente**: desenvolvimentos pessoal e profissional na formação do professor. Revista FAEEBA. Salvador: UNEB. V.10 nº 16, p.179-189, 2001.

_____. **A arte de contar e trocar experiências**: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias e vida em formação. Educação. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, Neusa. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiros em ascensão social. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SYFERTH, Giralda. **O beneplácido da desigualdade**: breve digressão sobre o racismo. In: SYFERTH, Giralda et al. Racismo no Brasil. São Paulo: Petrópolis: ABONG, 2002. p. 17-43.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **A presença negra no magistério**: aspectos quantitativos.

In: OLIVEIRA, Iolanda de. (org). Cor e magistério. Rio de Janeiro: Quartet, RJ: EDUFF, 2006, p.13-54.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: _____. Individualismo e Cultura. RJ: Jorge Zahar, 1987. cap. 9, p. 121-132.

ANEXOS

ANEXO A ANÚNCIO “PROCURA-SE”

PROCURA-SE

Professores/as que atuam na Educação Básica, em escola pública ou particular de Salvador-Ba, que tenham ingressado no curso de Pedagogia da UFBA ou UNEB pelo sistema de Cotas-Ações Afirmativas.

Se você se enquadra nesse perfil ou conhece alguém com esse histórico, por favor, me envie uma mensagem com identificação para participar de uma pesquisa na condição de colaborador/a.

E-mail: kaianapaz@yahoo.com.br
Facebook: Carla Cristina Santos (kaianapaz)

Obrigada pela atenção!

Carla Cristina Santos

Carla Cristina Santos
27 de abril · Editado

Pessoas queridas, me ajudem nessa empreitada! Preciso divulgar e encontrar colaborador@s para essa pesquisa, o mais rápido possível.

Agradeço imensamente!
Carla Cristina Santos
<https://www.facebook.com/carlacristina.santos.37> — com Marta Sueli Mota, Carlinda Moreira, Liliane Dannemann, Vilma Reis, Michel Fumisé de Freitas, Daniela Menezes, Eudes Amigo, Elis Souza Dos Santos, Naiara Batista, Dreza Conceição, Zelinda Barros, Lívia Pereira e Leticia Pereira.

Marcar foto · Adicionar local · Editar

Curtir · Comentar · Parar notificações · Compartilhar · Editar

laci Purificacao, Carla Cerqueira, Salão Rosas Negras e outras 20 pessoas curtiram isso.

103 compartilhamentos

Ver mais 28 comentários

4 de maio às 15:36 · Descurtir · 1

Escreva um comentário...

ANEXO B
QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DAS PARTICIPANTES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB/ DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc

**Tema da pesquisa –PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSAS DA POLÍTICA DE COTAS NA UFBA:
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS EM TORNO DA REEDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ETNICORRACIAIS**

Mestranda: Carla Cristina dos Santos de Jesus **Orientadora:** Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz

Prezada colaboradora, as informações aqui apresentadas por você serão tratadas com rigor e sigilo. Nomes não serão divulgados. Agradecemos pela atenção.

Identificação:

Nome:	
Nome fictício (como gostaria de ser chamada):	
Telefone:	E-mail:
Nome de perfil no Facebook:	Data de nascimento: / /
Qual é a sua cor/raça?	Estado civil: solteira () casada() separada() outros() _____
Tem filhos? sim () não () Quantos?_____	Tem irmãos/ãs: sim () não () Quantos?_____
Cidade em que nasceu:	
Foi cotista na graduação ?() Sim () Não	Curso:
Universidade:	Ano de ingresso: Ano de término:
Já cursou ou cursa pós-graduação? ()sim ()não Caso a resposta seja positiva, por favor, diga qual?	
Segundo as alternativas do IBGE, qual é a sua/raça? branca () preta() amarela() parda() indígena()	
Antes de você ter ingressado na Universidade, alguém da sua família já cursava ou já tinha concluído o ensino superior? Sim () Não () Qual o grau de parentesco?	

Manutenção financeira e renda:

Você trabalhava antes de ingressar na graduação? Se a resposta for positiva, por favor, especifique a profissão. sim () não () Profissão: _____
Você exerceu alguma atividade remunerada durante a graduação? sim() não() Qual?

Com quem morava na época da graduação? Com os pais () com o companheiro () com parentes () Outros _____
Qual era a média do seu rendimento familiar na época da graduação? Menos de 1 salário() De 2 a 3 salários () De 4-5 salários () Mais de 5 salários()
Com quem você mora atualmente? Com os pais () com o companheiro () com parentes () Outros _____
Qual é a média atual do seu rendimento familiar? Menos de 1 salário() De 2 a 3 salários () De 4-5 salários () Mais de 5 salários()

Escolaridade da mãe:

Primeiro grau/ Ensino Fundamental:	completo()	incompleto()
Segundo Grau/ Ensino médio:	completo()	incompleto()
Ensino Superior:	completo()	incompleto()
Profissão da mãe:		

Escolaridade do pai:

Primeiro grau/ Ensino Fundamental:	completo()	incompleto()
Segundo Grau/ Ensino médio:	completo()	incompleto()
Ensino Superior:	completo()	incompleto()
Profissão do pai:		

Informações sobre sua formação

<p>Você participou de algum programa de permanência durante a graduação? sim () não () Qual? _____</p>
<p>Durante a graduação, você cursou alguma disciplina voltada para a implementação da lei 10.639/03 (Lei que trata do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana) ? sim () não () Caso tenha cursado, fale um pouco sobre essa disciplina.</p>
<p>Na sua trajetória de vida-formação, em algum momento você recebeu orientações visando o combate ao racismo, fora da atividade regular na universidade? <i>Pode marcar mais de uma alternativa.</i> () Em espaços extra-acadêmicos da universidade () Nos movimentos Sociais () No ambiente familiar () Em outros espaços. Quais? _____</p>

Por que você escolheu o curso de Pedagogia?

Informações sobre atuação profissional

Atualmente você leciona em que tipo de escola?
--

Rede pública () Rede particular ()

Qual o nome da escola que você trabalha

Qual o nível que leciona?

Educação infantil () Fundamental I – 1º ao 5º ano() Fundamental II - 6º ao 9º ano()
--

Por favor, especifique a série/ano de escolarização que você ensina?
--

Em que ano você começou a atuar como professora?
--

ANEXO C ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB/ DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc

PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSAS DA POLÍTICA DE COTAS NA UFBA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS EM TORNO DA REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS

Mestranda: Carla Cristina dos Santos de Jesus **Orientadora:** Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz

Colaboradora: _____

1. INICIAÇÃO

Observação geral: explicar o contexto da pesquisa, solicitar permissão para a gravação, explicitar o procedimento da entrevista.

Emprego de auxílio visual



Tópico inicial

Estou fazendo uma pesquisa sobre experiências formativas e atuação de professoras que estão na educação básica e que são egressas da política de cotas. Gostaria de conhecer melhor suas experiências principalmente no que diz respeito às percepções sobre relações étnico-raciais. Para isso, solicito que você conte a sua história do modo que achar conveniente.

Você pode levar o tempo que quiser começar e terminar sua história como desejar, contando sua vida de modo que eu compreenda quem você é. Para que você conte sua história livremente, eu não vou interrompê-lo. Você deve me dizer quando a história acabou e somente depois eu farei algumas perguntas para esclarecer o que não entendi bem. Certo?”

2. NARRAÇÃO CENTRAL

Observação geral: garantir o fluxo narrativo

3. FASE DE PERGUNTAS

Garantir que o problema de pesquisa seja respondido observando os eixos norteados, mas garantir também o fluxo narrativo das respostas.

Roteiro de questões exmanentes (perguntas que refletem os interesses do pesquisador- Só serão feitas se não tiverem sido contempladas na narrativa central e pode se dar em um segundo encontro com a colaboradora, após a transcrição e análise da narração central)

Ambiente familiar

- ✓ Conte-me sobre sua convivência familiar e a relação da sua família com seus estudos.
- ✓ E a relação da sua família com sua escolha profissional?
- ✓ Como a questão racial, desde a sua infância foi tratada em seu meio familiar?
- ✓ Existe alguém da sua familiar que representa um exemplo e incentivo na sua trajetória acadêmica e profissional? Fale sobre essa pessoa

Trajatória escolar

- ✓ Vivência e relação com os professores(as) e colegas. Quais memórias mais se destacam?
- ✓ Vivências de preconceito na sua trajetória escolar. Fale um pouco sobre isso.
- ✓ Como a questão racial era tratada nas escolas que você estudou?

Vivência e formação acadêmica

- ✓ Por favor, fale mais sobre a escolha do seu curso e os motivos que a levou a escolher uma universidade pública.
- ✓ Fale sobre sua vivência na graduação (relação com professores, colegas, currículo...)
- ✓ Você vivenciou algum tipo de conflito na Universidade?
- ✓ O que você acha do sistema de cotas?
- ✓ Ter ingressado pelo sistema de cotas interferiu na sua relação com a questão racial?
- ✓ Educação para as relações raciais, lei 10.639/03, práticas pedagógicas voltadas para combater todas as formas de discriminação. A universidade te formou nessa perspectiva?
- ✓ Conte mais sobre sua vivência em espaço extra-acadêmicos e a formação que recebeu nesses espaços.

✓ Prática pedagógica

- ✓ “Ser professora é...”, fale sobre o exercício da sua profissão.
- ✓ Você se considera uma referência para seus alunos? Fale um pouco sobre isso.
- ✓ Conte-me sobre como as questões raciais são vivenciadas na sua escola?
- ✓ Fale-me sobre seu cotidiano e sua prática pedagógica.
- ✓ Já mediou conflitos, no ambiente escolar, envolvendo questões raciais? Fale-me sobre esse acontecimento.
- ✓ Reeducação das relações raciais e combate ao racismo na sala de aula. Como você avalia a sua prática pedagógica em relação a isso?
- ✓ Gostaria de compartilhar alguma experiência da sua prática pedagógica que envolveu a reeducação para as relações raciais?

4. FALA CONCLUSIVA

Orientações gerais: Parar de gravar; se houver necessidade são permitidas perguntas do tipo “por quê? Fazer anotações logo depois da entrevista.