



# Cor e Magistério

Iolanda de Oliveira (org.)



# Cor e Magistério

Iolanda de Oliveira  
(Organizadora)

# Cor e Magistério



---

Rio de Janeiro / Niterói, 2006

*Copyright*©by Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB

Direitos desta edição reservados à Quartet e à EdUFF – Editora da Universidade Federal Fluminense – Rua Miguel de Frias, 9 – anexo – sobreloja – Icaraí – CEP 24220-000 Niterói, RJ – Brasil – <http://server.propp.uff.br/eduff> – E-mail: [eduff@vm.uff.br](mailto:eduff@vm.uff.br)

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa das Editoras.

Revisão: Jorge Maurilio

Capa: Cristiane Cerqueira

Editoração eletrônica: Eduardo Cardoso dos Santos

Supervisão gráfica: Glaucio Pereira

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

---

C793 Cor e Magistério / Iolanda de Oliveira (organizadora).  
Rio de Janeiro : Quartet ; Niterói, RJ : EDUFF, 2006

il. ;

Inclui bibliografia

ISBN 85-85696-87-7

1. Professores negros – Brasil – Pesquisa.
2. Negros – Educação – Brasil.
3. Negros – Identidade racial – Brasil.
4. Negros – Brasil – Condições sociais.
5. Discriminação na educação – Brasil. I. Oliveira, Iolanda de.

CDD 370.19342

CDU 37(81)

---

### Indexado na bibliografia de Educação

#### Reitor da Universidade Federal Fluminense – UFF

Roberto de Souza Salles

#### Vice-Reitor da Universidade

#### Federal Fluminense – UFF

Emmanuel Paiva de Andrade

#### Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPP

Humberto Fernandes Machado

#### Diretor da EdUFF

Mauro Romero Leal Passos

#### Diretor da Divisão de Editoração e Produção

Ricardo Borges

#### Diretora da Divisão de Desenvolvimento e Mercado

Luciene Pereira de Moraes

#### Assessora de Comunicação e Eventos

Ana Paula Campos

#### Faculdade de Educação – FEUFF

#### Diretora

Profa. Dra. Márcia Maria de Jesus Pessanha

#### Coordenadora do PENESB

Profa. Dra. Iolanda de Oliveira

#### Vice-Coordenadora

Profa. Dra. Márcia Maria de Jesus Pessanha

#### Comissão Editorial

Ahyas Siss

Iolanda de Oliveira

Maria Lúcia Müller

Márcia Maria de Jesus Pessanha

Moema de Poli Teixeira

#### Quartet Editora

#### Editor

Alvanísio Damasceno

#### Diretor de Editoração e Produção

Gláucio Cunha Cruz Pereira

## SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** ..... 6

**A PRESENÇA NEGRA NO MAGISTÉRIO:  
ASPECTOS QUANTITATIVOS** ..... 10

*Moema de Poli Teixeira*

**ESTATUTOS ESTADUAIS DO MAGISTÉRIO  
E DISCRIMINAÇÃO RACIAL** ..... 51

*Maria Lúcia Rodrigues Müller*

**ESPAÇO DOCENTE, REPRESENTAÇÕES  
E TRAJETÓRIAS** ..... 87

*Iolanda de Oliveira*

**PRETIDÃO DE AMOR** ..... 144

*Maria Lúcia Rodrigues Müller*

**PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NEGROS:  
UMA CONQUISTA E UM DESAFIO A PERMANECER  
NA POSIÇÃO CONQUISTADA** ..... 157

*Tereza Josefa Cruz dos Santos*

**E “A DITADORA CIÊNCIA D’HIPÓTESES  
NEGOU EM ABSOLUTO PARA AS FUNÇÕES  
DO ENTENDIMENTO ARTÍSTICO DA  
PALAVRA ESCRITA”** ..... 184

*Maria Lúcia Rodrigues Müller*

# APRESENTAÇÃO

Esta publicação compõe-se de partes articuladas e interdependentes, sendo, portanto, complementares.

As três primeiras apresentações tiveram origem de uma pesquisa que empresta seu título a este livro. Trata-se dos resultados de uma investigação, realizada pelas pesquisadoras Iolanda de Oliveira, Maria Lúcia Rodrigues Müller e Moema de Poli Teixeira.

As três investigadoras partiram de pesquisas anteriores, segundo as quais, a discriminação racial no Brasil repercute nos diferentes setores sociais, como conseqüência, entre outros fatores, do ideal de branqueamento, que se orienta pela falsa hierarquia entre as denominadas raças humanas. O setor trabalho é fortemente atingido, conforme comprovam os dados dos censos realizados em diferentes épocas e das PNADs, cujos resultados não se diferenciam dos resultados dos censos. Destaca-se neste sentido a pesquisa realizada pelo IBGE, de autoria de Lúcia Elena Oliveira, Rosa Maria Porcaro e Tereza Cristina Nascimento Araújo Costa, intitulada *O lugar do negro na força de trabalho*, publicada em 1985. Com um elevado grau de confiabilidade por seu rigor científico, esta pesquisa subsidiou os estudos aqui apresentados sobre o magistério.

Na seleção para um significativo número de ocupações, especialmente para as que têm maior prestígio social e salários mais elevados, o candidato negro é em geral excluído *a priori*. As constatações ainda são genéricas, não se dispendo de estudos específicos, particularmente em relação aos profissionais da educação, que atuam no sistema formal de ensino. Por meio das apresentações iniciais, procurou-se averiguar se a discriminação racial no trabalho é projetada na seleção e na carreira dos profissionais da educação ou se, nesta atividade, a democracia racial se faz presente, essencialmente nas formas de ingresso e ascensão em estabelecimentos públicos. Sabe-se que o ingresso neste

setor, por determinação constitucional, deveria realizar-se por meio de concursos públicos, o que pressupõe a democratização das oportunidades na admissão ocupacional neste setor. Entretanto, para o ingresso nas instituições privadas, não há regras previamente estabelecidas pelo poder constituído, sendo a determinação de tais critérios determinada pelas entidades mantenedoras, o que certamente reduz as oportunidades de emprego para os negros.

A partir destas constatações realizou-se a pesquisa que resultou na elaboração das três primeiras apresentações, em três planos: — desagregação dos dados do censo demográfico de 2000, por cor e por gênero; análise dos estatutos do magistério dos estados brasileiros, para averiguar se os critérios de ingresso e ascensão democratizam as oportunidades ou se provocam exclusão racial, e realização de entrevistas e aplicação de questionários para análise posterior da condição dos profissionais da educação por cor, no interior dos sistemas de ensino, a partir de dados coletados em escolas da Baixada Fluminense. A seguir, apresenta-se a biografia do professor Hemetério dos Santos, elaborada pela professora Maria Lúcia Rodrigues Müller, a qual comprova que a despeito das adversas condições de vida da população negra no início do século XX, as quais se prolongam até os nossos dias, o negro professor alcança um espaço privilegiado na profissão, atuando com competência e determinação.

Segue-se o texto da professora Tereza Josefa Cruz dos Santos, que apresenta os resultados da sua pesquisa sobre professores negros universitários e suas lutas para a permanência no *status* conquistado.

Em seguida, reaparece a professora Maria Lúcia Rodrigues Müller, que reapresenta os resultados de sua pesquisa sobre o branqueamento do magistério, publicada no *Cadernos Penesb, n° 1*,



## APRESENTAÇÃO

em 1999, intitulada: *Professoras negras na Primeira República: história de um branqueamento*. Atualizando sua produção, a autora apresenta novo título: *E a ditadora ciência d'hipóteses negou em absoluto, para as funções do entendimento artístico da palavra escrita*. A preferência pelo novo título apresentado, de autoria de Cruz e Souza, é justificada por acreditar que o seu autor, como homem negro e poeta, compreendeu e tornou explícita a difícil trajetória de negros que fizeram opção pela produção de bens culturais. Com esta parte da publicação, a autora explica a maneira pela qual o magistério tornou-se branco.

Iolanda de Oliveira

# A PRESENÇA NEGRA NO MAGISTÉRIO: ASPECTOS QUANTITATIVOS

---

---

*Moema de Poli Teixeira\**  
([moemadepoli@uol.com.br](mailto:moemadepoli@uol.com.br))

\* Doutora em Antropologia Social pela UFRJ.  
Pesquisadora/professora do IBGE/Escola de Ciências Estatísticas.  
Pesquisadora – UFF/Penesb

Importantes desigualdades por sexo e cor na análise da categoria professor podem ser verificadas a partir de dados do Censo Demográfico. Segundo o Censo 2000, de um total de 65.629.886 pessoas ocupadas, 3% exerciam a ocupação de professor, ou seja, 1.984.134 pessoas. Uma primeira caracterização para o conjunto de professores por essas duas características (sexo e cor) permite constatar que a ocupação é, sem sombra de dúvida, eminentemente feminina (81,2%) e branca (64,2%), e não apenas no seu conjunto (dados para o Brasil) como em todas as regiões e unidades da federação, incluindo os municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro, que foram objeto de nossa pesquisa de campo. A feminização da categoria em todo o país pode ser verificada na tabela 1, onde se pode observar que a participação das mulheres nunca é inferior a 70% e na maioria das unidades da federação é superior a 80%.

**Tabela 1 – Professores por sexo e Unidades da Federação – Censo 2000**

<b>Brasil, regiões, UFs, municípios</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total Global</b>
<b>BRASIL</b>	81,2	18,8	<b>100,0</b>
<b>Região Norte</b>	75,9	24,1	<b>100,0</b>
Rondônia	77,2	22,8	<b>100,0</b>
Acre	75,6	24,4	<b>100,0</b>
Amazonas	70,1	29,9	<b>100,0</b>
Roraima	72,3	27,7	<b>100,0</b>
Pará	77,6	22,4	<b>100,0</b>
Amapá	71,8	28,2	<b>100,0</b>
Tocantins	82,3	17,7	<b>100,0</b>
<b>Região Nordeste</b>	83,9	16,1	<b>100,0</b>
Maranhão	84,0	16,0	<b>100,0</b>
Piauí	83,5	16,5	<b>100,0</b>
Ceará	83,1	16,9	<b>100,0</b>
Rio Grande do Norte	80,4	19,6	<b>100,0</b>
Paraíba	83,7	16,3	<b>100,0</b>

Pernambuco	85,7	14,3	<b>100,0</b>
Alagoas	86,7	13,3	<b>100,0</b>
Sergipe	82,4	17,6	<b>100,0</b>
Bahia	83,9	16,1	<b>100,0</b>
<b>Região Sudeste</b>	80,2	19,8	<b>100,0</b>
Minas Gerais	84,4	15,6	<b>100,0</b>
Espírito Santo	82,8	17,2	<b>100,0</b>
UF Rio de Janeiro	79,5	20,5	<b>100,0</b>
RM RJ	76,3	23,7	<b>100,0</b>
Rio de Janeiro	72,3	27,7	<b>100,0</b>
Niterói	71,3	28,7	<b>100,0</b>
São João de Meriti	86,6	13,4	<b>100,0</b>
São Paulo	78,0	22,0	<b>100,0</b>
<b>Região Sul</b>	82,4	17,6	<b>100,0</b>
Paraná	83,0	17,0	<b>100,0</b>
Santa Catarina	79,1	20,9	<b>100,0</b>
Rio Grande do Sul	83,5	16,5	<b>100,0</b>
<b>Região Centro-Oeste</b>	77,9	22,1	<b>100,0</b>
Mato Grosso do Sul	76,7	23,3	<b>100,0</b>
Mato Grosso	77,7	22,3	<b>100,0</b>
Goiás	82,2	17,8	<b>100,0</b>
Distrito Federal	70,7	29,3	<b>100,0</b>

Já a caracterização da ocupação como majoritariamente branca é corroborada pela comparação da distribuição dos professores por cor (tabela 2) com a distribuição por cor da população ocupada (tabela 3), onde se pode constatar que por todo o país e em todos os estados da federação, a participação dos brancos na categoria é maior que a sua participação no conjunto da população ocupada.

**Tabela 2 – Professores por cor e Unidades da Federação – Censo 2000**

Brasil, regiões, UFs, municípios	Total	Amarela	Branca	Ignorado	Indígena	Parda	Preta
<b>BRASIL</b>	<b>100,0</b>	0,5	64,2	0,6	0,3	30,1	4,2
<b>Região Norte</b>	<b>100,0</b>	0,3	35,3	0,9	1,4	58,1	4,0

A PRESENÇA NEGRA NO MAGISTÉRIO: ASPECTOS QUANTITATIVOS

Rondônia	100,0	0,3	54,3	0,8	1,2	39,3	4,1
Acre	100,0	0,2	36,4	0,8	0,7	58,4	3,6
Amazonas	100,0	0,7	33,1	1,2	2,6	59,8	2,5
Roraima	100,0	0,2	32,8	0,1	7,4	55,4	4,0
Pará	100,0	0,1	31,8	1,1	0,6	62,0	4,4
Amapá	100,0	0,3	30,7	0,5	1,1	63,0	4,4
Tocantins	100,0	0,2	37,8	0,2	1,1	55,8	5,0
<b>Região Nordeste</b>	<b>100,0</b>	<b>0,2</b>	<b>43,0</b>	<b>0,7</b>	<b>0,3</b>	<b>50,3</b>	<b>5,5</b>
Maranhão	100,0	0,2	33,5	0,5	0,5	57,5	7,8
Piauí	100,0	0,2	35,2	1,2	0,1	58,6	4,8
Ceará	100,0	0,2	49,0	0,7	0,2	47,6	2,3
Rio Grande do Norte	100,0	0,1	53,2	0,4	0,1	42,7	3,4
Paraíba	100,0	0,1	54,1	0,5	0,2	42,6	2,6
Pernambuco	100,0	0,1	52,5	0,5	0,4	43,3	3,2
Alagoas	100,0	0,1	45,0	0,8	0,3	51,3	2,6
Sergipe	100,0	0,3	38,9	0,6	0,3	55,0	4,8
Bahia	100,0	0,1	35,4	0,9	0,5	53,5	9,6
<b>Região Sudeste</b>	<b>100,0</b>	<b>0,9</b>	<b>76,8</b>	<b>0,5</b>	<b>0,1</b>	<b>17,6</b>	<b>4,1</b>
Minas Gerais	100,0	0,2	69,2	0,4	0,2	26,3	3,8
Espírito Santo	100,0	0,1	61,4	0,4	0,5	33,2	4,5
UF Rio de Janeiro	100,0	0,2	71,9	0,5	0,1	21,0	6,3
Rio de Janeiro	100,0	0,3	74,2	0,4	0,1	19,0	6,0
Niterói	100,0	0,4	81,9	0,3	0,3	13,6	3,5
São João de Meriti	100,0	0,3	50,3	0,0	0,0	39,2	10,2
São Paulo	100,0	1,7	84,9	0,5	0,1	9,6	3,2
<b>Região Sul</b>	<b>100,0</b>	<b>0,5</b>	<b>91,8</b>	<b>0,3</b>	<b>0,2</b>	<b>5,0</b>	<b>2,1</b>
Paraná	100,0	1,2	88,2	0,3	0,2	8,4	1,6
Santa Catarina	100,0	0,2	94,1	0,6	0,2	2,9	2,1
Rio Grande do Sul	100,0	0,1	93,8	0,2	0,2	3,1	2,7
<b>Região Centro-Oeste</b>	<b>100,0</b>	<b>0,5</b>	<b>62,5</b>	<b>0,4</b>	<b>0,6</b>	<b>32,4</b>	<b>3,6</b>
Mato Grosso do Sul	100,0	1,0	69,0	0,3	1,3	26,0	2,3
Mato Grosso	100,0	0,5	54,4	0,6	1,0	38,5	5,0
Goiás	100,0	0,3	62,7	0,5	0,2	33,4	3,0
Distrito Federal	100,0	0,5	65,2	0,3	0,1	29,5	4,4

**Tabela 3 – Pessoas Ocupadas por Cor – Brasil,  
grandes regiões, Unid. da Fed. e municípios – Censo 2000**

<b>Brasil, grandes regiões, Unid. da Federação e municípios</b>	<b>Total</b>	<b>Amarela</b>	<b>Branca</b>	<b>Ignorado</b>	<b>Indígena</b>	<b>Parda</b>	<b>Preta</b>
<b>BRASIL</b>	<b>100,0</b>	0,5	55,7	0,6	0,4	36,2	6,7
<b>Região Norte</b>	<b>100,0</b>	0,2	28,4	1,0	1,4	63,2	5,8
Rondônia	100,0	0,3	42,6	1,1	0,7	50,0	5,3
Acre	100,0	0,3	29,6	0,6	1,0	62,9	5,6
Amazonas	100,0	0,4	25,0	1,2	3,5	66,4	3,5
Roraima	100,0	0,2	26,5	0,5	6,5	61,2	5,1
Pará	100,0	0,2	25,7	1,0	0,6	66,0	6,6
Amapá	100,0	0,2	26,9	0,8	1,1	64,8	6,2
Tocantins	100,0	0,2	30,8	0,5	0,6	60,2	7,7
<b>Região Nordeste</b>	<b>100,0</b>	0,1	32,6	0,7	0,4	57,6	8,5
Maranhão	100,0	0,1	26,0	0,6	0,4	61,9	10,9
Piauí	100,0	0,2	26,0	0,8	0,1	64,4	8,5
Ceará	100,0	0,1	36,7	0,7	0,2	57,8	4,5
Rio Grande do Norte	100,0	0,1	42,2	0,6	0,1	52,2	4,8
Paraíba	100,0	0,1	41,4	0,7	0,3	53,1	4,4
Pernambuco	100,0	0,1	41,0	0,6	0,5	52,5	5,3
Alagoas	100,0	0,1	33,8	0,8	0,3	59,5	5,5
Sergipe	100,0	0,2	31,6	0,7	0,4	60,3	6,8
Bahia	100,0	0,2	25,4	0,8	0,5	58,8	14,3
<b>Região Sudeste</b>	<b>100,0</b>	0,8	62,9	0,5	0,2	28,4	7,1
Minas Gerais	100,0	0,2	54,6	0,5	0,3	36,1	8,4
Espírito Santo	100,0	0,1	50,5	0,4	0,4	41,6	7,0
UF Rio de Janeiro	100,0	0,2	55,2	0,6	0,3	32,2	11,4
RM RJ	100,0	0,2	53,7	0,7	0,3	33,8	11,3
Rio de Janeiro	100,0	0,2	59,0	0,6	0,3	29,8	10,1
Niterói	100,0	0,3	68,0	0,7	0,3	22,2	8,4
São João de Meriti	100,0	0,1	40,7	0,5	0,2	43,9	14,6
São Paulo	100,0	1,4	70,7	0,5	0,2	22,2	4,9
<b>Região Sul</b>	<b>100,0</b>	0,4	84,3	0,3	0,3	10,9	3,7
Paraná	100,0	0,9	77,2	0,3	0,3	18,1	3,1
Santa Catarina	100,0	0,1	90,0	0,5	0,3	6,5	2,6
Rio Grande do Sul	100,0	0,1	87,7	0,2	0,4	6,8	4,9

<b>Região Centro-Oeste</b>	<b>100,0</b>	0,4	49,8	0,6	0,7	43,2	5,2
Mato Grosso do Sul	<b>100,0</b>	0,9	54,7	0,5	1,8	38,1	4,0
Mato Grosso	<b>100,0</b>	0,4	45,2	0,6	0,8	46,8	6,2
Goiás	<b>100,0</b>	0,2	50,4	0,6	0,3	43,4	5,1
Distrito Federal	<b>100,0</b>	0,5	49,2	0,4	0,4	43,8	5,7

Podemos fazer um pequeno exercício a fim de verificar em que unidade da Federação esta diferença é maior, ou seja, onde a categoria professor é mais branca por possuir uma distância maior da proporção de brancos no total de pessoas ocupadas. É o que pode ser visto na tabela seguinte.

**Tabela 4 – Relação entre o total de brancos na categoria professor e o total de brancos na população ocupada – Brasil, grandes regiões, Unidades da Federação e municípios – Censo 2000**

<b>Brasil, grandes regiões, UFs e municípios</b>	<b>Professores Branca</b>	<b>Pess.Ocup. Branca</b>	<b>Relação Prof. – PO/ PO*100</b>
<b>BRASIL</b>	64,2	55,7	15,4
<b>Região Norte</b>	35,3	28,4	24,4
Rondônia	54,3	42,6	27,3
Acre	36,4	29,6	23,0
Amazonas	33,1	25,0	32,4
Roraima	32,8	26,5	23,8
Pará	31,8	25,7	23,9
Amapá	30,7	26,9	13,9
Tocantins	37,8	30,8	22,9
<b>Região Nordeste</b>	43,0	32,6	31,7
Maranhão	33,5	26,0	28,9
Piauí	35,2	26,0	35,3
Ceará	49,0	36,7	33,6
Rio Grande do Norte	53,2	42,2	26,2
Paraíba	54,1	41,4	30,6
Pernambuco	52,5	41,0	27,9

Alagoas	45,0	33,8	33,2
Sergipe	38,9	31,6	22,9
Bahia	35,4	25,4	39,4
<b>Região Sudeste</b>	76,8	62,9	22,1
Minas Gerais	69,2	54,6	26,9
Espírito Santo	61,4	50,5	21,5
UF Rio de Janeiro	71,9	55,2	30,1
RM RJ	69,5	53,7	29,5
Rio de Janeiro	74,2	59,0	25,9
Niterói	81,9	68,0	20,4
São João de Meriti	50,3	40,7	23,7
São Paulo	84,9	70,7	20,1
<b>Região Sul</b>	91,8	84,3	8,9
Paraná	88,2	77,2	14,3
Santa Catarina	94,1	90,0	4,5
Rio Grande do Sul	93,8	87,7	7,0
<b>Região Centro-Oeste</b>	62,5	49,8	25,4
Mato Grosso do Sul	69,0	54,7	26,1
Mato Grosso	54,4	45,2	20,4
Goías	62,7	50,4	24,4
Distrito Federal	65,2	49,2	32,6

No total do país a diferença é da ordem de 15%, o que quer dizer que existe 15% a mais de professores brancos do que representam no total de pessoas ocupadas. As diferenças são menores na Região Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, onde a participação de brancos na população é a maior do país (em torno de 90%). Curiosamente as diferenças são maiores na Região Nordeste, onde chama a atenção o estado da Bahia como sendo aquele em que a categoria é mais branca, se comparada à proporção de brancos no total da população ocupada daquele estado.<sup>1</sup>

## A CATEGORIA PROFESSOR POR NÍVEL DE ATUAÇÃO

Quando se desmembra a categoria segundo os níveis de ensino em que esses professores estão trabalhando – tabela 5 –,



fornece-se um quadro da situação mesma em que está estruturado o sistema de ensino brasileiro.

**Tabela 5 – Professores por tipo de atuação no magistério segundo Unidades da Federação, grandes regiões e alguns municípios – Censo 2000**

Brasil, regiões, UFs, municípios	Prof. educ. infantil (nível superior)	Prof. alunos c/defic. físicas e mentais	Prof. educ. física	Prof. nível médio na educ. infantil	Prof. nível médio no ens. fund.
BRASIL	0,4	0,8	4,1	7,8	53,2
<b>Região Norte</b>	0,1	0,5	3,1	3,9	69,7
Rondônia	0,0	0,6	3,0	3,4	69,2
Acre	0,1	0,9	1,9	3,8	71,4
Amazonas	0,0	0,4	3,3	3,2	68,0
Roraima	0,3	0,4	3,2	5,2	57,7
Pará	0,0	0,5	3,6	4,7	72,3
Amapá	0,3	0,0	2,1	2,4	71,5
Tocantins	0,0	0,7	1,8	3,3	64,9
<b>Região Nordeste</b>	0,2	0,3	2,0	5,6	69,7
Maranhão	0,0	0,2	1,2	5,5	73,7
Piauí	0,0	0,4	2,0	5,1	73,6
Ceará	0,4	0,3	1,7	11,1	65,5
Rio Grande do Norte	0,7	0,2	3,3	6,4	68,4
Paraíba	0,2	0,3	2,7	5,0	68,3
Pernambuco	0,1	0,3	2,1	4,4	65,5
Alagoas	0,1	0,3	2,0	5,4	72,8
Sergipe	0,2	0,2	3,3	7,0	62,3
Bahia	0,0	0,2	1,7	3,4	72,7
<b>Região Sudeste</b>	0,6	0,8	5,3	9,5	41,5
Minas Gerais	0,2	1,0	3,1	8,3	50,1
Espírito Santo	0,5	1,1	5,0	11,7	50,6
UF Rio de Janeiro	0,7	0,3	5,4	7,5	46,3
RM RJ	0,9	0,3	6,3	7,6	41,5
Rio de Janeiro	0,4	0,2	8,8	8,4	32,6

Niterói	0,9	0,4	6,5	7,8	26,5
São João de Meriti	0,4	0,0	1,2	7,4	66,6
São Paulo	0,9	0,9	6,5	11,0	33,3
<b>Região Sul</b>	0,4	2,1	5,5	11,5	42,3
Paraná	0,6	3,3	4,9	11,8	42,1
Santa Catarina	0,7	2,0	6,7	12,3	41,8
Rio Grande do Sul	0,2	1,1	5,4	10,9	42,7
<b>Região Centro-Oeste</b>	0,2	1,1	4,9	5,4	50,1
Mato Grosso do Sul	0,8	1,3	7,3	8,0	39,2
Mato Grosso	0,1	1,0	3,7	4,3	59,1
Goias	0,1	0,6	3,5	4,8	59,3
Distrito Federal	0,2	1,8	7,3	5,8	31,3

Tabela 5 – continuação

Brasil, grandes regiões, UFs, municípios	Prof. nível médio no ens. profiss.	Prof. discipl. educ. geral ens. médio	Prof. ensino superior	Prof./ instrutores do ens. profiss.	Prof. leigos no ens. fund.	Total
BRASIL	0,1	22,0	6,3	4,0	1,3	100,0
<b>Região Norte</b>	0,1	15,4	3,2	2,6	1,4	100,0
Rondônia	0,0	18,0	2,6	2,6	0,6	100,0
Acre	0,0	16,3	2,6	2,1	0,8	100,0
Amazonas	0,3	16,5	4,3	2,6	1,6	100,0
Roraima	0,0	26,1	3,2	2,3	1,5	100,0
Pará	0,1	12,5	3,4	2,8	0,1	100,0
Amapá	0,0	19,4	2,2	2,1	0,0	100,0
Tocantins	0,0	16,6	1,3	2,4	8,9	100,0
<b>Região Nordeste</b>	0,1	13,8	3,4	2,6	2,5	100,0
Maranhão	0,1	12,5	1,7	1,9	3,3	100,0
Piauí	0,0	12,4	3,3	1,6	1,6	100,0
Ceará	0,1	10,4	4,0	3,8	2,7	100,0
Rio Grande do Norte	0,0	13,8	4,7	2,2	0,3	100,0

A PRESENÇA NEGRA NO MAGISTÉRIO: ASPECTOS QUANTITATIVOS

Paraíba	0,2	14,1	6,2	2,4	0,7	<b>100,0</b>
Pernambuco	0,1	17,7	4,5	3,1	2,2	<b>100,0</b>
Alagoas	0,0	12,4	2,4	1,9	2,6	<b>100,0</b>
Sergipe	0,1	19,1	3,3	2,4	2,0	<b>100,0</b>
Bahia	0,0	13,6	2,5	2,4	3,4	<b>100,0</b>
<b>Região Sudeste</b>	0,1	28,5	8,1	5,1	0,5	<b>100,0</b>
Minas Gerais	0,0	26,8	6,2	3,7	0,6	<b>100,0</b>
Espírito Santo	0,1	21,7	4,8	4,4	0,0	<b>100,0</b>
UF Rio de Janeiro	0,1	24,0	9,9	5,2	0,5	<b>100,0</b>
RM RJ	0,1	25,0	12,3	5,9	0,3	<b>100,0</b>
Rio de Janeiro	0,1	27,9	15,5	5,9	0,2	<b>100,0</b>
Niterói	0,0	26,3	25,4	6,0	0,2	<b>100,0</b>
São João de Meriti	0,0	15,5	2,1	6,5	0,3	<b>100,0</b>
São Paulo	0,2	32,3	8,7	5,9	0,4	<b>100,0</b>
<b>Região Sul</b>	0,1	23,8	8,5	4,6	1,2	<b>100,0</b>
Paraná	0,0	23,8	7,9	4,6	1,0	<b>100,0</b>
Santa Catarina	0,2	20,3	7,9	4,7	3,4	<b>100,0</b>
Rio Grande do Sul	0,1	25,6	9,3	4,5	0,3	<b>100,0</b>
<b>Região Centro-Oeste</b>	0,0	25,8	7,2	4,4	0,7	<b>100,0</b>
Mato Grosso do Sul	0,2	30,5	7,1	5,0	0,5	<b>100,0</b>
Mato Grosso	0,0	19,5	6,9	3,7	1,7	<b>100,0</b>
Goiás	0,1	21,9	5,4	4,0	0,3	<b>100,0</b>
Distrito Federal	0,0	36,3	11,1	5,5	0,6	<b>100,0</b>

Assim, considerando a média nacional, um pouco mais da metade dos professores possui formação de ensino médio e está atuando no ensino fundamental (53,2%) e em alguns estados das Regiões Norte (Acre, Pará e Amapá) e Nordeste (Maranhão,

Piauí, Alagoas e Bahia) essa proporção chega a patamares superiores a 70% da categoria.

O segundo maior contingente de professores atua no ensino médio – 22% da média nacional, com destaque para alguns estados do sudeste e centro-oeste, onde chega a representar 30% dos professores, como São Paulo, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal. Chamam nossa atenção os percentuais que atingem os professores atuando nesse mesmo nível de ensino nos municípios por nós estudados, Rio de Janeiro (27,9%) e Niterói (26,3%).

A seguir, em termos de representatividade, encontramos os professores com formação de ensino médio que atuam na educação infantil, que constituem 7,8% dos professores brasileiros, onde se destacam, com proporções bem superiores à média nacional – entre 10 e 12% – no Ceará, Espírito Santo, São Paulo e em toda a Região Sul do país.

O quarto contingente mais representativo é o de professores que atuam no ensino superior – 6,3% dos professores a nível nacional. Destaque para os municípios do Rio de Janeiro, onde esta proporção é mais que o dobro – 15,5% (também para a região metropolitana do Rio de Janeiro, aonde chega a 12,3%) e Niterói, onde atinge o maior patamar encontrado – 25,4% do total de professores.

### **CATEGORIAS DE PROFESSORES POR SEXO E COR – BRASIL**

Ao se acrescentar à análise a cor do professor (tabela 6), percebe-se que os brancos aumentam ainda mais a sua participação nas categorias de professor de nível mais elevado – professores de nível superior, seja atuando nesse mesmo nível de ensino, seja atuando na educação infantil – enquanto pretos e pardos encontram-se mais ocupados no sistema de ensino como professores de nível médio na educação infantil, no ensino fundamental e profissionalizante.

Tabela 6 – Total de Professores por Cor – Brasil  
Censo Demográfico 2000

Tipo de Professor	Total	Amarela	Branca	Ignorado	Indígena	Parda	Preta
Profs. da educação infantil (nível superior)	<b>100,0</b>	0,5	80,3	1,0	0,2	15,6	2,5
Profs. de alunos com deficiências físicas e mentais	<b>100,0</b>	0,3	78,3	0,2	0,3	17,2	3,8
Profs. de educação física	<b>100,0</b>	0,6	74,0	0,5	0,2	20,3	4,4
Profs. de nível médio na educação infantil	<b>100,0</b>	0,3	63,9	0,6	0,2	29,1	5,9
Profs. de nível médio no ensino fundamental	<b>100,0</b>	0,3	57,0	0,6	0,4	37,1	4,6
Profs. de nível médio no ensino profissionalizante	<b>100,0</b>	0,7	68,4	1,5	0,4	26,1	3,0
Profs. disciplinas educação geral ensino médio	<b>100,0</b>	0,9	74,1	0,5	0,2	20,7	3,7
Profs. do ensino superior	<b>100,0</b>	1,5	83,9	0,3	0,2	11,8	2,2
Profs. e instrutores do ensino profissional	<b>100,0</b>	0,9	69,9	0,5	0,2	24,1	4,4
Profs. leigos no ensino fundamental	<b>100,0</b>	0,4	50,9	0,8	0,8	41,6	5,6
Profs. leigos no ensino profissionalizante	<b>100,0</b>	0,0	50,4	1,2	0,0	46,1	2,3
<b>Total Global</b>	<b>100,0</b>	<b>0,5</b>	<b>64,6</b>	<b>0,5</b>	<b>0,3</b>	<b>29,7</b>	<b>4,3</b>

Se os brancos constituem 64,6% do total de professores, eles são 83,9% dos professores de ensino superior e 80% dos

professores de nível superior atuando na educação infantil. Já sua participação como professores no ensino fundamental cai para 50,9% enquanto é como professores nesse nível de ensino que pardos aumentam mais a sua participação, constituindo-se em 41,6% do total desses professores e um percentual ainda mais elevado como professores no ensino profissionalizante – 46,1%. Ainda é expressiva a participação de pardos como professores de nível médio atuando no ensino fundamental (37,1%). Por outro lado, os professores pretos que constituem 4,3% do total de professores, aumentam sua participação como professores de nível médio na educação infantil (5,9%) e professores leigos (sem formação específica) – 5,6%.

**Tabela 7 – Total de Professores por Cor – Brasil  
Censo Demográfico 2000**

<b>Tipo de Professor</b>	<b>Total</b>	<b>Amarela</b>	<b>Branca</b>	<b>Ignorado</b>	<b>Indígena</b>	<b>Parda</b>	<b>Preta</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,4	0,4	0,5	0,7	0,2	0,2	0,2
Profs. de alunos com deficiências físicas e mentais	0,8	0,5	1,0	0,3	0,7	0,5	0,7
Profs. de educação física	4,2	4,8	4,8	4,1	3,0	2,9	4,2
Profs. de nível médio na educação infantil	7,8	4,2	7,8	8,7	5,9	7,7	10,6
Profs. de nível médio no ensino fundamental	52,5	25,6	46,3	58,3	67,4	65,5	56,0
Profs. de nível médio no ensino profissionalizante	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1
Profs. disciplinas educação geral ensino médio	22,2	37,6	25,5	18,4	12,4	15,5	19,0

A PRESENÇA NEGRA NO MAGISTÉRIO: ASPECTOS QUANTITATIVOS

Profs. do ensino superior	6,6	19,1	8,6	3,9	4,3	2,6	3,4
Profs. e instrutores do ensino profissional	4,1	7,0	4,4	3,6	3,1	3,3	4,1
Profs. leigos no ensino fundamental	1,2	0,9	1,0	1,7	2,9	1,7	1,6
Profs. leigos no ensino profissionalizante	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Total Global</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Essa diferenciação com relação à distribuição interna da categoria também pode ser percebida de outra forma na tabela 7. Se professores de nível médio na educação infantil constituem 7,8% do total de professores da rede de ensino, constituem 10,6% do total de professores pretos. Da mesma forma em que professores de nível médio atuando no ensino fundamental constituem 52,5% do conjunto de professores e 65,5% do total de professores pardos. Por outro lado, professores de nível superior constituem 6,6% dos professores e 8,6 daqueles que são brancos e 19,1% dos amarelos. Estes dados são condizentes com a participação por cor dos estudantes nos diferentes níveis de ensino.<sup>2</sup>

Embora seja uma categoria feminina, a diferenciação interna à categoria revela distinções significativas por sexo. Como podemos verificar na tabela 8, em torno de 60% das mulheres professoras têm nível médio e atuam no ensino fundamental, enquanto os homens só atuam neste nível de ensino em 23,7%, a maior parte (31,7%) atua no nível médio e um expressivo percentual (18,3%) trabalha no nível superior de ensino. Ou seja, através desses dados se pode concluir que o ensino superior é uma categoria masculina (a participação dos homens é mais de quatro vezes superior à participação das mulheres), assim como o ensino médio, os cursos de

formação profissional e de educação física, enquanto o ensino fundamental e a educação infantil para profissionais de nível médio são femininos e mais representativos também para pretos e pardos.

**Tabela 8 – Total de Professores por Sexo e Cor – Brasil – Censo Demográfico 2000**

Tipo de Professor	%	%	%	%	%	%
	Total	Homens	Mulheres	Branco	Pretos	Pardos
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,4	0,1	0,5	0,5	0,2	0,2
Profs. de alunos com deficiências físicas e mentais	0,8	0,2	0,9	1,0	0,7	0,5
Profs. de educação física	4,2	11,9	2,4	4,8	4,2	2,9
Profs. de nível médio na educação infantil	7,8	0,6	9,5	7,8	10,6	7,7
Profs. de nível médio no ensino fundamental	52,5	23,7	59,3	46,3	56,0	65,5
Profs. de nível médio no ensino profissionalizante	0,1	0,2	0,0	0,1	0,1	0,1
Profs. disciplinas educação geral ensino médio	22,2	31,7	20,0	25,5	19,0	15,5
Profs. do ensino superior	6,6	18,3	3,9	8,6	3,4	2,6
Profs. e instrutores do ensino profissional	4,1	12,4	2,1	4,4	4,1	3,3
Profs. leigos no ensino fundamental	1,2	0,8	1,3	1,0	1,6	1,7
Profs. leigos no ensino profissionalizante	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Total Global</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

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 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).

Em terceiro lugar, atuando no ensino médio encontramos proporções semelhantes para os homens, independente da cor; enquanto no caso das mulheres, as brancas encontram-se numa proporção bem mais elevada que as negras.

O ensino superior, como já dissemos anteriormente, é masculino e branco, uma vez que tanto homens brancos como mulheres brancas encontram-se nessa condição em torno de três vezes mais que os seus parceiros do mesmo sexo negros. No entanto, a proporção de pretos e pardos é superior a das mulheres brancas, mostrando um peso maior de gênero que de cor nesta categoria.

No ensino profissional encontramos proporções semelhantes entre as mulheres, sejam estas brancas ou negras, já entre os homens percebe-se uma proporção duas vezes maior para os negros.

O ensino da educação física ainda é bem mais representativo para os homens, embora entre as mulheres seja quase duas vezes mais representativo para as brancas e entre os homens seja mais representativo para os negros.

**Total de Professores por Sexo e Cor – Brasil  
Censo Demográfico 2000**

Tipo de Professor	Mulheres Brancas	Mulheres Pretas e Pardas	Homens Brancos	Homens Pretos e Pardos
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,6	0,2	0,1	0,1

Profs. de alunos com defic. físicas e mentais	1,2	0,5	0,2	0,3
Profs. de educação física	3,0	1,4	12,5	10,8
Profs. de nível médio na educação infantil	9,5	9,6	0,5	0,9
Profs. de nível médio no ensino fundamental	53,5	70,2	16,8	37,2
Profs. de nível médio no ensino profiss.	0,1	0,0	0,2	0,3
Profs. disciplinas educação geral ens. médio	23,7	13,0	33,0	29,4
Profs. do ensino superior	5,1	1,6	23,3	8,0
Profs. e instrutores do ensino profissional	2,4	1,6	12,8	11,8
Profs. leigos no ensino fundamental	1,1	1,8	0,5	1,2
Profs. leigos no ensino profissionalizante	0,0	0,0	0,0	0,1
<b>Total Global</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

A seguir, apresentaremos as mesmas análises para o estado do Rio de Janeiro, municípios da capital, Niterói e São João de Meriti, objeto específico de nossa pesquisa de campo, e também para o conjunto dos municípios da região metropolitana para efeitos de comparação.

## PROFESSORES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O Rio de Janeiro, com uma população de quase seis milhões de habitantes em 2000, é o segundo estado brasileiro de maior proporção de população preta, só perdendo para o estado da Bahia (ver a esse respeito as últimas Sínteses de Indicadores Sociais do IBGE). Esse fato pode ser constatado na tabela 3, onde se pode verificar que tanto o estado do Rio de Janeiro como a sua respectiva região

metropolitana possuem cerca de 11% de sua população declarando-se preta. Já a população parda no Rio de Janeiro é bem mais reduzida que a dos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, só superando aquelas dos estados da Região Sul.

Assim, para um estado que possui uma população branca ocupada de 55,2%, a proporção de professores brancos é ainda maior – ou seja, de 71,9%.

Comparando a distribuição das categorias de professor no Brasil com as do estado do Rio de Janeiro percebe-se que, neste último, a proporção de professores de nível médio atuando no ensino fundamental diminui, para aumentar a proporção de professores de nível superior. Isso pode estar significando, por exemplo, um investimento maior do estado do Rio de Janeiro no ensino superior em comparação com o Brasil. Se por um lado esta situação pode ser considerada um privilégio, por outro, um percentual menor de profissionais do ensino fundamental é preocupante por ser este um nível de ensino obrigatório que possibilita a população a ingressar no ensino médio. Assim, sugere-se que os investimentos nos diferentes graus de ensino sejam equiparáveis ou equivalentes, não se justificando privilegiar um nível em detrimento de outro. Isso é uma outra forma de demonstrar que o momento decisivo de permanência ou exclusão do estudante no sistema de ensino é a conclusão do ensino fundamental. Cabe ao Estado promover políticas públicas não somente no interior do sistema de ensino, mas no sistema social de modo geral para eliminar as causas dessa disparidade.

**Professores por tipo de atuação na rede do estado do Rio de Janeiro segundo a cor – Censo 2000**

Tipo de professor	Amarela	Branca	Ignorado	Indígena	Parda	Preta
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,0	0,6	2,3	0,0	0,8	0,7

Profs. de alunos com defic.físicas e mentais	0,0	0,3	0,0	0,0	0,3	0,2
Profs. de educação física	1,4	5,7	0,0	2,5	4,7	4,7
Profs. de nível médio na educação infantil	9,6	6,0	13,1	0,0	10,5	13,7
Profs. de nível médio no ensino fundamental	13,2	43,9	47,0	59,1	53,9	49,3
Profs. de nível médio no ensino profiss.	0,0	0,1	0,0	0,0	0,2	0,0
Profs. disciplinas educação geral ens.médio	28,2	26,0	24,4	13,3	18,7	19,8
Profs. do ensino superior	43,9	12,0	5,7	15,8	3,9	4,2
Profs. e instrutores do ensino profissional	3,7	4,8	7,1	9,4	6,0	6,8
Profs. leigos no ensino fundamental	0,0	0,4	0,0	0,0	0,9	0,7
Profs. leigos no ensino profissionalizante	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**Professores por tipo de atuação na rede do estado do Rio de Janeiro segundo a cor – Censo 2000**

Tipo de professor	Amarela	Branca	Ignor.	Indíg.	Parda	Preta	Total
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,0	66,2	1,8	0,0	25,7	6,2	<b>100,0</b>
Profs. de alunos com defic.físicas e mentais	0,0	77,8	0,0	0,0	18,0	4,3	<b>100,0</b>

A PRESENÇA NEGRA NO MAGISTÉRIO: ASPECTOS QUANTITATIVOS

Profs. de educação física	0,1	76,3	0,0	0,1	18,1	5,6	<b>100,0</b>
Profs. de nível médio na educação infantil	0,3	57,9	0,9	0,0	29,4	11,5	<b>100,0</b>
Profs. de nível médio no ensino fundamental	0,1	68,1	0,5	0,1	24,4	6,7	<b>100,0</b>
Profs. de nível médio no ensino profiss.	0,0	55,6	0,0	0,0	44,4	0,0	<b>100,0</b>
Profs. disciplinas educação geral ens. médio	0,2	77,7	0,5	0,1	16,3	5,2	<b>100,0</b>
Profs. do ensino superior	0,9	87,6	0,3	0,2	8,3	2,7	<b>100,0</b>
Profs. e instrutores do ensino profissional	0,1	66,4	0,7	0,2	24,3	8,2	<b>100,0</b>
Profs. leigos no ensino fundamental	0,0	55,7	0,0	0,0	35,5	8,8	<b>100,0</b>
Profs. leigos no ensino profissionalizante	0,0	39,1	13,0	0,0	47,8	0,0	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>0,2</b>	<b>71,9</b>	<b>0,5</b>	<b>0,1</b>	<b>21,0</b>	<b>6,3</b>	<b>100,0</b>

As análises realizadas ao nível do Brasil também se repetem ao nível do estado do Rio de Janeiro, demonstrando tratarem-se de observações de caráter estrutural. Ou seja, ainda que as mulheres constituam mais de 80% do total de professores atuando no estado, as diferenças por sexo segundo os graus de ensino em que exercem a profissão revelam que os homens, uma vez na rede, estão proporcionalmente mais representados nas categorias de ensino mais elevadas, como professores no ensino superior e médio; enquanto as mulheres se encontram mais representadas como professoras de nível médio atuando no ensino fundamental.

No entanto, é necessário ressaltar que, tanto eles quanto elas, apresentam-se numa proporção superior à média nacional, sobretudo no ensino superior, onde atuam um quarto dos professores do sexo masculino e 5,8% das professoras.

<b>Tipo de Professor</b>	<b>% Total</b>	<b>% Homens</b>	<b>% Mulheres</b>	<b>% Brancos</b>	<b>% Pretos</b>	<b>% Pardos</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,7	0,2	0,8	0,6	0,7	0,8
Profs. de alunos com deficiências físicas e mentais	0,3	0,1	0,4	0,3	0,2	0,3
Profs. de educação física	5,4	14,9	3,0	5,7	4,7	4,7
Profs. de nível médio na educação infantil	7,5	0,7	9,3	6,0	13,7	10,5
Profs. de nível médio no ensino fundamental	46,3	9,3	55,9	43,9	49,3	53,9
Profs. de nível médio no ensino profissionalizante	0,1	0,4	0,0	0,1	0,0	0,2
Profs. disciplinas educação geral ensino médio	24,0	34,0	21,4	26,0	19,8	18,7
Profs. do ensino superior	9,9	25,5	5,8	12,0	4,2	3,9
Profs. e instrutores do ensino profissional	5,2	14,6	2,8	4,8	6,8	6,0
Profs. leigos no ensino fundamental	0,5	0,2	0,6	0,4	0,7	0,9
Profs. leigos no ensino profissionalizante	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Total Global</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Ao introduzirmos as duas variáveis no estudo das diversas categorias de professor para o conjunto do estado, podemos constatar o mesmo que havíamos mostrado para o Brasil:

1 – Uma concentração das professoras no ensino fundamental; concentração ainda maior para as negras;

2 – A participação dos homens negros nesse nível de ensino também é mais elevada que a dos brancos;

3 – No ensino médio encontramos proporções semelhantes para os homens, independente da cor; enquanto entre as mulheres, as brancas superam as negras;

4 – O ensino superior é sempre masculino e branco; e a proporção dos negros é maior que a das brancas;

5 – O ensino profissional também é masculino, mas os homens negros estão na categoria duas vezes mais que os homens brancos; a participação das mulheres é reduzida e independe da cor;

6 – O ensino de educação física também é masculino, e homens negros e mulheres brancas superam seus parceiros do mesmo sexo.

**Professores por tipo de atuação na rede do estado do Rio de Janeiro segundo o sexo e a cor – Censo 2000**

Tipo de Professor	Mulheres Brancas	Mulheres Pretas e Pardas	Homens Brancos	Homens Pretos e Pardos
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,8	0,9	0,2	0,4
Profs. de alunos com defic. físicas e mentais	0,4	0,3	0,1	0,0
Profs. de educação física	3,4	1,9	14,2	17,4
Profs. de nível médio na educação infantil	7,6	13,4	0,4	1,5
Profs. de nível médio no ensino fundamental	53,7	61,8	8,1	12,7
Profs. de nível médio no ensino profiss.	0,0	0,0	0,3	0,8
Profs. disciplinas educação geral ens.médio	23,7	15,6	34,1	33,9

Profs. do ensino superior	7,1	2,6	30,3	10,4
Profs. e instrutores do ensino profissional	2,8	2,7	12,2	22,1
Profs. leigos no ensino fundamental	0,5	0,9	0,1	0,6
Profs. leigos no ensino profissionalizante	0,0	0,0	0,0	0,1
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

### **PROFESSORES NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO**

Compõem a região metropolitana do Rio de Janeiro os seguintes municípios: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaboraí, Itaguaí, Magé, Mangaratiba, Maricá, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, São Gonçalo, São João de Meriti e também aqueles que passaram a ser municípios em 1993, Guapimirim, Japeri e Queimados, e em 1997, Seropédica e Tanguá.

Para uma população ocupada de 10.894.131 em 2000 – 53,7% branca; 11,3% preta e 33,8% parda, a região metropolitana do Rio de Janeiro apresentava 125.756 professores 69,5% brancos, 6,6% pretos e 22,9% pardos, segundo os dados do mesmo censo demográfico.

A inserção dos professores por cor na rede de ensino se mostra bastante diferenciada seguindo a mesma tendência encontrada para o país, onde pretos e pardos se apresentam proporcionalmente mais representados nas categorias de professor de ensino fundamental, profissional e educação infantil, enquanto os brancos, sendo 69,5% do total de professores constituem 87,4% dos professores de nível superior e 75,7% dos professores de ensino médio.



**Professores por tipo de atuação na rede  
da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro  
segundo a cor – Censo 2000**

<b>Tipo de professor</b>	<b>Amar.</b>	<b>Branca</b>	<b>Ignor.</b>	<b>Indíg.</b>	<b>Parda</b>	<b>Preta</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,0	0,8	3,3	0,0	1,0	0,9
Professores de alunos com defíc.físicas e mentais	0,0	0,3	0,0	0,0	0,3	0,2
Profs. de educação física	0,0	6,8	0,0	3,1	5,2	5,7
Profs. de nível médio na educação infantil	10,9	5,8	13,9	0,0	11,2	14,0
Profs. de nível médio no ensino fundamental	5,1	38,1	42,0	61,5	51,0	44,6
Professores de nível médio no ensino profiss.	0,0	0,1	0,0	0,0	0,2	0,0
Professores disciplinas educação geral ens.médio	32,2	27,2	25,0	10,6	19,4	21,1
Profs. do ensino superior	47,6	15,4	8,2	19,9	4,5	5,1
Profs. e instrutores do ensino profissional	4,2	5,4	7,6	5,0	6,7	8,0
Profs. leigos no ensino fundamental	0,0	0,2	0,0	0,0	0,6	0,4
Profs. leigos no ensino profissionalizante	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**Professores por tipo de atuação na rede  
da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro  
segundo a cor – Censo 2000**

<b>Tipo de professor</b>	<b>Amar.</b>	<b>Branca</b>	<b>Ignor.</b>	<b>Indíg.</b>	<b>Parda</b>	<b>Preta</b>	<b>Total</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,0	64,2	2,0	0,0	27,0	6,8	<b>100,0</b>
Profs. de alunos com deficiências físicas e mentais	0,0	69,8	0,0	0,0	25,9	4,3	<b>100,0</b>
Profs. de educação física	0,0	75,1	0,0	0,1	18,9	6,0	<b>100,0</b>

Profs. de nível médio na educação infantil	0,4	52,9	0,9	0,0	33,6	12,2	<b>100,0</b>
Profs. de nível médio no ensino fundamental	0,0	63,9	0,5	0,2	28,2	7,1	<b>100,0</b>
Profs. de nível médio no ensino profissionalizante	0,0	47,8	0,0	0,0	52,2	0,0	<b>100,0</b>
Profs. disciplinas educação geral ensino médio	0,3	75,7	0,5	0,1	17,8	5,6	<b>100,0</b>
Profs. do ensino superior	1,0	87,4	0,4	0,2	8,3	2,8	<b>100,0</b>
Profs. e instrutores do ensino profissional	0,2	63,7	0,7	0,1	26,3	9,0	<b>100,0</b>
Profs. leigos no ensino fundamental	0,0	46,7	0,0	0,0	44,8	8,5	<b>100,0</b>
Profs. leigos no ensino profissionalizante	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>0,2</b>	<b>69,5</b>	<b>0,5</b>	<b>0,1</b>	<b>22,9</b>	<b>6,6</b>	<b>100,0</b>

<b>Tipo de Professor</b>	<b>% Total</b>	<b>% Homens</b>	<b>% Mulheres</b>	<b>% Brancos</b>	<b>% Pretos</b>	<b>% Pardos</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,9	0,3	1,1	0,8	0,9	1,0
Profs. de alunos com deficiências físicas e mentais	0,3	0,1	0,3	0,3	0,2	0,3
Profs. de educação física	6,3	15,0	3,6	6,8	5,7	5,2
Profs. de nível médio na educação infantil	7,6	0,7	9,8	5,8	14,0	11,2
Profs. de nível médio no ensino fundamental	41,5	7,7	52,0	38,1	44,6	51,0

A PRESENÇA NEGRA NO MAGISTÉRIO: ASPECTOS QUANTITATIVOS

Profs. de nível médio no ensino profissionalizante	0,1	0,3	0,0	0,1	0,0	0,2
Profs. disciplinas educação geral ensino médio	25,0	33,9	22,2	27,2	21,1	19,4
Profs. do ensino superior	12,3	27,7	7,5	15,4	5,1	4,5
Profs. e instrutores do ensino profissional	5,9	14,3	3,2	5,4	8,0	6,7
Profs. leigos no ensino fundamental	0,3	0,1	0,3	0,2	0,4	0,6
Profs. leigos no ensino profissionalizante	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Total Global</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

As análises da diferenciação por sexo e cor das categorias de professor conduzem às mesmas conclusões apontadas anteriormente. O ensino fundamental é realmente feminino, numa proporção ainda mais elevada para as mulheres negras (59,1% para 48,8% das brancas); os homens negros também estão nessa categoria de ensino num nível mais elevado que os homens brancos (quase duas vezes mais). Atuando no ensino médio encontramos proporções semelhantes para os homens, independentemente da cor; enquanto no caso das mulheres, as brancas encontram-se numa proporção bem mais elevada que as negras. O ensino superior, como já dissemos, é masculino e branco, uma vez que tanto homens brancos como mulheres brancas encontram-se nessa condição em torno de três vezes mais que os seus parceiros do mesmo sexo negros. No ensino profissional encontramos proporções semelhantes entre as mulheres, sejam estas brancas ou negras, já entre os homens percebe-se uma proporção duas vezes maior para os negros. O ensino da educação física ainda é bem mais representativo para os homens, embora entre as mulheres seja quase duas

vezes mais representativo para as brancas e entre os homens seja mais representativo para os negros.

**Professores por tipo de atuação na rede  
da região metropolitana do Rio de Janeiro  
segundo o sexo e a cor – Censo 2000**

<b>Tipo de Professor</b>	<b>Mulheres Brancas</b>	<b>Mulheres Pretas e Pardas</b>	<b>Homens Brancos</b>	<b>Homens Pretos e Pardos</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	1,0	1,1	0,2	0,5
Profs. de alunos com defic.físicas e mentais	0,3	0,3	0,1	0,0
Profs. de educação física	4,3	2,3	14,4	17,3
Profs. de nível médio na educação infantil	7,6	14,4	0,4	1,5
Profs. de nível médio no ensino fundamental	48,8	59,1	6,5	11,1
Profs. de nível médio no ensino profiss.	0,0	0,0	0,1	0,7
Profs. disciplinas educação geral ens.médio	25,0	16,1	33,7	34,5
Profs. do ensino superior	9,4	2,9	33,1	11,3
Profs. e instrutores do ensino profissional	3,3	3,1	11,4	22,8
Profs. leigos no ensino fundamental	0,2	0,6	0,1	0,2
Profs. leigos no ensino profissionalizante	0,0	0,0	0,0	0,1
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Ou seja, pode-se afirmar, sem nenhuma sombra de dúvida, corroborado pelas análises em diferentes níveis geográficos, que determinadas desigualdades são mantidas na medida em que os professores negros – homens e mulheres – encontram-se em situação invertida a dos brancos dos dois gêneros nos extremos da categoria: como professores na educação infantil e ensino

fundamental (mais elevada para os negros) e como professores de ensino superior (mais elevada para os brancos).

### PROFESSORES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

O município do Rio de Janeiro apresenta em 2000 59% de sua população ocupada declarando-se branca, 29,8% parda e 10,1% preta. Logo, um município um pouco mais branco e um pouco menos preto e pardo que o estado e a região metropolitana do Rio de Janeiro. O mesmo acontecendo com a distribuição dos professores por cor, que eram, segundo a mesma fonte, 74,2% brancos, 6% pretos e 19% pardos.

**Professores por tipo de atuação na rede do município do Rio de Janeiro segundo a cor – Censo 2000**

Tipo de professor	Amarela	Branca	Ignorado	Indígena	Parda	Preta
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,0	0,4	2,9	0,0	0,4	0,4
Profs. de alunos com defic. físicas e mentais	0,0	0,2	0,0	0,0	0,3	0,2
Profs. de educação física	0,0	9,0	0,0	7,7	8,1	8,6
Profs. de nível médio na educação infantil	16,0	5,8	19,7	0,0	15,0	18,9
Profs. de nível médio no ensino fundamental	4,7	31,1	26,2	32,3	39,2	32,0
Profs. de nível médio no ensino profiss.	0,0	0,1	0,0	0,0	0,3	0,0
Profs. disciplinas educação geral ens. médio	25,0	29,7	24,4	26,2	22,3	23,9
Profs. do ensino superior	54,2	18,4	15,9	33,8	6,3	6,8

Profs. e instrutores do ensino profissional	0,0	5,2	10,9	0,0	7,6	8,9
Profs. leigos no ensino fundamental	0,0	0,1	0,0	0,0	0,5	0,3
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**Professores por tipo de atuação na rede do município do Rio de Janeiro segundo a cor – Censo 2000**

<b>Tipo de professor</b>	<b>Amar.</b>	<b>Branca</b>	<b>Ignor.</b>	<b>Indíg.</b>	<b>Parda</b>	<b>Preta</b>	<b>Total</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,0	69,2	3,5	0,0	20,6	6,6	<b>100,0</b>
Profs. de alunos com defíc.físicas e mentais	0,0	74,0	0,0	0,0	20,9	5,1	<b>100,0</b>
Profs. de educação física	0,0	76,5	0,0	0,1	17,6	5,9	<b>100,0</b>
Profs. de nível médio na educação infantil	0,5	50,9	1,0	0,0	34,0	13,4	<b>100,0</b>
Profs. de nível médio no ensino fundamental	0,0	70,9	0,4	0,1	22,8	5,9	<b>100,0</b>
Profs. de nível médio no ensino profiss.	0,0	54,5	0,0	0,0	45,5	0,0	<b>100,0</b>
Profs. disciplinas educação geral ens. médio	0,2	79,0	0,4	0,1	15,2	5,1	<b>100,0</b>
Profs. do ensino superior	1,0	88,0	0,5	0,2	7,7	2,6	<b>100,0</b>
Profs. e instrutores do ensino profissional	0,0	65,7	0,8	0,0	24,4	9,0	<b>100,0</b>
Profs. leigos no ensino fundamental	0,0	43,9	0,0	0,0	47,7	8,4	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>0,3</b>	<b>74,2</b>	<b>0,4</b>	<b>0,1</b>	<b>19,0</b>	<b>6,0</b>	<b>100,0</b>

A PRESENÇA NEGRA NO MAGISTÉRIO: ASPECTOS QUANTITATIVOS

<b>Tipo de Professor</b>	<b>% Total</b>	<b>% Homens</b>	<b>% Mulheres</b>	<b>% Brancos</b>	<b>% Pretos</b>	<b>% Pardos</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,4	0,0	0,5	0,4	0,4	0,4
Profs. de alunos com deficiências físicas e mentais	0,2	0,1	0,3	0,2	0,2	0,3
Profs. de educação física	8,8	17,8	5,3	9,0	8,6	8,1
Profs. de nível médio na educação infantil	8,4	0,7	11,3	5,8	18,9	15,0
Profs. de nível médio no ensino fundamental	32,6	5,7	42,9	31,1	32,0	39,2
Profs. de nível médio no ensino profissionalizante	0,1	0,3	0,1	0,1	0,0	0,3
Profs. disciplinas educação geral ensino médio	27,9	33,4	25,8	29,7	23,9	22,3
Profs. do ensino superior	15,5	30,2	9,9	18,4	6,8	6,3
Profs. e instrutores do ensino profissional	5,9	11,7	3,7	5,2	8,9	7,6
Profs. leigos no ensino fundamental	0,2	0,1	0,2	0,1	0,3	0,5
<b>Total Global</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Como já vimos dizendo anteriormente, o quadro resumo revela que as maiores diferenças por cor estão nos extremos da rede: enquanto a educação infantil três vezes mais representativa para pretos e pardos e o ensino superior quase três vezes mais representativo para os brancos.

A análise da categoria professor por sexo e cor se mantém praticamente a mesma da que foi feita para a região metropolitana

e o conjunto do estado o que demonstra tanto a confiança nos dados quanto que as observações feitas parecem ser de caráter estrutural.

**Professores por tipo de atuação na rede do município do Rio de Janeiro segundo o sexo e a cor – Censo 2000**

<b>Tipo de Professor</b>	<b>Mulheres Brancas</b>	<b>Mulheres Pretas e Pardas</b>	<b>Homens Brancos</b>	<b>Homens Pretos e Pardos</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,5	0,5	0,0	0,0
Profs. de alunos com defic. físicas e mentais	0,3	0,3	0,1	0,0
Profs. de educação física	6,0	3,7	16,7	22,3
Profs. de nível médio na educação infantil	7,9	20,5	0,3	1,9
Profs. de nível médio no ensino fundamental	41,5	47,1	5,2	7,4
Profs. de nível médio no ensino profiss.	0,1	0,1	0,2	0,8
Profs. disciplinas educação geral ens. médio	28,1	19,3	33,6	33,0
Profs. do ensino superior	11,9	4,0	34,5	13,9
Profs. e instrutores do ensino profissional	3,6	3,8	9,2	20,4
Profs. leigos no ensino fundamental	0,1	0,5	0,1	0,3
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE NITERÓI**

Niterói está entre os municípios mais brancos de toda a região metropolitana do Rio de Janeiro, apresentando 68% de sua população ocupada declarando-se branca, 22% parda e 8,4% preta. Essa representação de brancos é ainda mais intensa na categoria professor, onde encontramos 81% brancos, 3,8% pretos e 13,6% pardos.



A PRESENÇA NEGRA NO MAGISTÉRIO: ASPECTOS QUANTITATIVOS

**Professores por tipo de atuação na rede  
do município de Niterói segundo a cor – Censo 2000**

<b>Tipo de Professor</b>	<b>Amarela</b>	<b>Branca</b>	<b>Ignorado</b>	<b>Indígena</b>	<b>Parda</b>	<b>Preta</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,0	0,8	0,0	0,0	1,8	0,0
Profs. de alunos com defic.físicas e mentais	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0
Profs. de educação física	0,0	6,4	0,0	0,0	7,4	6,4
Profs. de nível médio na educação infantil	0,0	6,4	0,0	0,0	14,0	18,3
Profs. de nível médio no ensino fundamental	0,0	24,6	32,0	25,0	37,5	28,8
Profs. disciplinas educação geral ens. médio	0,0	27,5	68,0	0,0	21,6	20,0
Profs. do ensino superior	100,0	27,8	0,0	41,7	11,7	16,6
Profs. e instrutores do ensino profissional	0,0	5,9	0,0	33,3	5,1	9,8
Profs. leigos no ensino fundamental	0,0	0,1	0,0	0,0	1,0	0,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**Professores por tipo de atuação na rede do  
município de Niterói segundo a cor – Censo 2000**

<b>Tipo de Professor</b>	<b>Amar.</b>	<b>Branca</b>	<b>Ignor.</b>	<b>Indíg.</b>	<b>Parda</b>	<b>Preta</b>	<b>Total</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,0	72,6	0,0	0,0	27,4	0,0	<b>100,0</b>
Profs. de alunos com defic.físicas e mentais	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100,0</b>

Profs. de educação física	0,0	81,0	0,0	0,0	15,5	3,5	<b>100,0</b>
Profs. de nível médio na educação infantil	0,0	67,5	0,0	0,0	24,3	8,2	<b>100,0</b>
Profs. de nível médio no ensino fundamental	0,0	76,3	0,4	0,3	19,2	3,8	<b>100,0</b>
Profs. disciplinas educação geral ens. médio	0,0	85,4	0,8	0,0	11,1	2,7	<b>100,0</b>
Profs. do ensino superior	1,5	89,5	0,0	0,5	6,3	2,3	<b>100,0</b>
Profs. e instrutores do ensino profissional	0,0	81,0	0,0	1,6	11,6	5,8	<b>100,0</b>
Profs. leigos no ensino fundamental	0,0	42,1	0,0	0,0	57,9	0,0	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>0,4</b>	<b>81,9</b>	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>13,6</b>	<b>3,5</b>	<b>100,0</b>

<b>Tipo de Professor</b>	<b>% Total</b>	<b>% Homens</b>	<b>% Mulheres</b>	<b>% Brancos</b>	<b>% Pretos</b>	<b>% Pardos</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,9	0,0	1,2	0,8	0,0	1,8
Profs. de alunos com deficiências físicas e mentais	0,4	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0
Profs. de educação física	6,5	11,4	4,5	6,4	6,4	7,4
Profs. de nível médio na educação infantil	7,8	1,4	10,4	6,4	18,3	14,0
Profs. de nível médio no ensino fundamental	26,5	3,3	35,8	24,6	28,8	37,5
Profs. disciplinas educação geral ensino médio	26,3	27,7	25,8	27,5	20,0	21,6
Profs. do ensino superior	25,4	47,5	16,5	27,8	16,6	11,7

Profs. e instrutores do ensino profissional	6,0	8,8	4,9	5,9	9,8	5,1
Profs. leigos no ensino fundamental	0,2	0,0	0,3	0,1	0,0	1,0
<b>Total Global</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

A distribuição da categoria no município apresenta-se bastante diferente da média nacional, que mostra mais da metade dos professores como profissionais de nível médio atuando no ensino fundamental. Em Niterói, os professores estão distribuídos de forma semelhante em três categorias: professores de nível médio no ensino fundamental, professores atuando no nível médio e professores no ensino superior.

As análises reunindo as duas variáveis – cor e sexo – por tipo de atuação do professor também se mostram muito diferentes da nacional e de todas as anteriores (níveis de estado, região metropolitana e município do Rio de Janeiro).

1 – Cresce para as mulheres negras a participação na categoria professor de nível médio atuando na educação infantil, que é de 9,6% na média nacional e de 19,2% em Niterói;

2 – Cai a participação das mulheres enquanto professoras de nível médio no ensino fundamental – muito embora continue sendo a categoria onde sua participação é mais significativa – para crescer no ensino médio e, principalmente, no ensino superior onde aparecem no município três vezes mais professoras brancas e cinco vezes mais professoras negras que as suas respectivas médias a nível nacional. Chama a atenção também o tamanho do diferencial por cor entre as professoras neste nível de ensino, que no Brasil – da ordem de três vezes (5,1% para 1,6%) – é maior que em Niterói – que é da ordem de duas vezes (17,9% e 8,6%).

3 – No ensino médio, cresce a participação dos professores negros, que em Niterói chega a superar a participação dos brancos.

Proporções que se mostram praticamente invertidas àquelas da média nacional, onde estão 33% dos brancos e 29,4% dos negros; e em Niterói 26,1% dos brancos e 35% dos professores negros.

4 – A constatação do nível superior como masculino e branco toma proporções ainda mais elevadas em Niterói onde podemos encontrar mais da metade dos professores brancos (51%) para 23,3% na média nacional e, ainda, mais de um quarto dos professores negros (27,2%), para apenas 8% dos negros na média nacional.

5 – O ensino profissional mostra-se mais representativo para os professores negros (18,1%) que para os brancos (7,4%), diferente do acontece em nível de Brasil em que a participação de ambos é semelhante (11,8% e 12,8%, respectivamente).

6 – Esse incremento na participação dos professores no nível superior acontece em detrimento da participação destes no ensino fundamental que cai de 16,8% (nível de Brasil) para 2,2% em Niterói entre os brancos e de 37,2% para 8,4% entre os negros.

**Professores por tipo de atuação na rede do município de Niterói segundo o sexo e a cor – Censo 2000**

<b>Tipo de Professor</b>	<b>Mulheres Brancas</b>	<b>Mulheres Pretas e Pardas</b>	<b>Homens Brancos</b>	<b>Homens Pretos e Pardos</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	1,1	1,8	0,0	0,0
Profs. de alunos com defic. físicas e mentais	0,6	0,0	0,0	0,0
Profs. de educação física	4,2	6,0	11,6	11,3
Profs. de nível médio na educação infantil	8,5	19,2	1,7	0,0
Profs. de nível médio no ensino fundamental	34,2	43,6	2,2	8,4
Profs. disciplinas educação geral ens. médio	28,0	17,3	26,1	35,0
Profs. do ensino superior	17,9	8,6	51,0	27,2

Profs. e instrutores do ensino profissional	5,3	2,6	7,4	18,1
Profs. leigos no ensino fundamental	0,2	1,0	0,0	0,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

### PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI

O município de São João de Meriti regula em número de habitantes ao município de Niterói embora a distribuição por cor da população e, conseqüentemente, da população ocupada seja totalmente diferente. São João é, de fato, um município de maioria de população de pretos e pardos, e, desta forma, encontramos 40,7% da população ocupada declarando-se brancos, 14,6% pretos (uma representação igual à do estado da Bahia) e 43,9% pardos. No entanto, o magistério ainda é, no município, uma categoria branca, uma vez que 50,3% dos professores assim se declararam, e 10% pretos e 39,2% pardos.

#### Professores por tipo de atuação na rede do município de São João de Meriti segundo a cor – Censo 2000

Tipo de Professor	Amarela	Branca	Ignorado	Indígena	Parda	Preta
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0
Profs. de educação física	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	3,1
Profs. de nível médio na educação infantil	0,0	6,6	0,0	0,0	10,4	0,0
Profs. de nível médio no ensino fundamental	0,0	65,8	0,0	0,0	62,4	87,8
Profs. disciplinas educação geral ens. médio	100,0	17,6	0,0	0,0	15,5	2,4

Profs. do ensino superior	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Profs. e instrutores do ensino profissional	0,0	5,1	0,0	0,0	8,4	6,8
Profs. leigos no ensino fundamental	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**Professores por tipo de atuação na rede do município de São João de Meriti segundo a cor – Censo 2000**

<b>Tipo de Professor</b>	<b>Amar.</b>	<b>Branca</b>	<b>Ignor.</b>	<b>Indíg.</b>	<b>Parda</b>	<b>Preta</b>	<b>Total</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	<b>100,0</b>
Profs. de educação física	0,0	0,0	0,0	0,0	73,5	26,5	<b>100,0</b>
Profs. de nível médio na educação infantil	0,0	45,1	0,0	0,0	54,9	0,0	<b>100,0</b>
Profs. de nível médio no ensino fundamental	0,0	49,7	0,0	0,0	36,8	13,5	<b>100,0</b>
Profs. disciplinas educação geral ens. médio	1,8	57,3	0,0	0,0	39,3	1,6	<b>100,0</b>
Profs. do ensino superior	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100,0</b>
Profs. e instrutores do ensino profissional	0,0	38,8	0,0	0,0	50,5	10,6	<b>100,0</b>
Profs. leigos no ensino fundamental	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>0,3</b>	<b>50,3</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>39,2</b>	<b>10,2</b>	<b>100,0</b>

A PRESENÇA NEGRA NO MAGISTÉRIO: ASPECTOS QUANTITATIVOS

Tipo de Professor	% Total	% Homens	% Mulheres	% Brancos	% Pretos	% Pardos
Professores da educação infantil (nível superior)	0,4	2,8	0,0	0,0	0,0	1,0
Professores de educação física	1,2	4,1	0,7	0,0	3,1	2,2
Professores de nível médio na educação infantil	7,4	0,0	8,6	6,6	0,0	10,4
Professores de nível médio no ensino fundamental	66,6	20,2	73,7	65,8	87,8	62,4
Professores disciplinas educação geral ensino médio	15,5	38,3	11,9	17,6	2,4	15,5
Professores do ensino superior	2,1	5,2	1,6	4,2	0,0	0,0
Professores e instrutores do ensino profissional	6,5	29,3	3,0	5,1	6,8	8,4
Professores leigos no ensino fundamental	0,3	0,0	0,4	0,7	0,0	0,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Observa-se que 66% dos professores de São João de Meriti são profissionais de nível médio atuando no ensino fundamental, proporção bem mais elevada que a média nacional, que é de 52,5%. Da mesma forma nota-se que 15% são professores no ensino médio para 22,2% a nível nacional. Por outro lado, apenas 2,1% atuam no ensino superior, enquanto esse percentual no total do país é três vezes maior – 6,6% – e 6,5% atuam no ensino profissional, proporção mais elevada que a média nacional que é de 4,1%.

**Professores por tipo de atuação na rede do município  
de São João de Meriti segundo o sexo e a cor – Censo 2000**

<b>Tipo de Professor</b>	<b>Mulheres Brancas</b>	<b>Mulheres Pretas e Pardas</b>	<b>Homens Brancos</b>	<b>Homens Pretos e Pardos</b>
Profs. da educação infantil (nível superior)	0,0	0,0	0,0	5,5
Profs. de educação física	0,0	1,5	0,0	8,0
Profs. de nível médio na educação infantil	7,6	9,6	0,0	0,0
Profs. de nível médio no ensino fundamental	72,0	76,0	24,1	16,6
Profs. disciplinas educação geral ens. médio	14,1	9,2	41,7	35,2
Profs. do ensino superior	3,2	0,0	10,7	0,0
Profs. e instrutores do ensino profissional	2,3	3,8	23,5	34,7
Profs. leigos no ensino fundamental	0,8	0,0	0,0	0,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

A distribuição por cor e sexo dos professores de São João de Meriti na rede de ensino mostra-se bastante diferenciada, tanto da região metropolitana e do município do Rio de Janeiro quanto do município de Niterói. Constatamos que 72% das professoras brancas têm nível médio e trabalham no ensino fundamental, para 48,8% daquelas da região metropolitana. Esse percentual é semelhante para as pretas e pardas. As diferenças entre elas estão enquanto professoras de nível médio e no ensino superior, onde, neste último, as brancas aparecem três vezes mais representadas que as negras, cuja participação, aliás, é de 0%. A participação de ambas, no entanto, é três vezes mais reduzida que na região metropolitana.

Em São João de Meriti a proporção de homens no ensino fundamental é mais expressiva, sobretudo para os brancos, que estão 24,1% na categoria para apenas 6,5% na região metropolitana.



A diferença para os homens negros é menor, 16,6% em São João e 11,1% na região metropolitana.

Também no ensino médio cresce a proporção de brancos em São João, de 41,7% para 33,7% na região metropolitana. Para os homens negros a participação é semelhante, em torno de 35%.

Como acontece com as mulheres, a proporção de homens no ensino superior é três vezes menor em São João que na região metropolitana, embora permaneçam as diferenças por cor, que, no caso dos homens, é ainda maior em São João de Meriti. No município podemos encontrar dez vezes mais professores brancos que negros no ensino superior.

Cresce também a participação de homens no ensino profissional, tanto para os brancos quanto para os negros, sendo para estes uma categoria ainda mais representativa.

## NOTAS

---

<sup>1</sup> As últimas Sínteses de Indicadores Sociais do IBGE, com análises dos dados das PNADs a partir da década de 90, têm apontado para os grandes níveis de desigualdade racial encontrados tanto na Bahia quanto em sua respectiva região metropolitana, Salvador.

<sup>2</sup> Sabe-se que a participação dos amarelos como estudantes no ensino superior encontra-se em torno de 20%, enquanto a de brancos em torno de 8% e a de pretos e pardos em torno de 2%. (ver Beltrão e Teixeira 2004)

## REFERÊNCIAS

---

IBGE. Censo 2000

OLIVEIRA, L. E.; PORCARO, R. M.; ARAUJO COSTA, T. C. N. *O lugar do negro na força de trabalho*. IBGE, Rio de Janeiro, 1985.

MONTEIRO, J. A. Cor e trabalho na empresa pública: uma introdução. In: *Série Estudos*, 56. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1987.

\_\_\_\_\_. A questão racial e a administração de recursos humanos nas empresas brasileiras, in: *Revista de Administração de Empresas*, 29(1): 53-9. São Paulo, jan./mar. 1989.

NOGUEIRA, O. *Tanto preto quanto branco; estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1985.

# ESTATUTOS ESTADUAIS DO MAGISTÉRIO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL

---

---

*Maria Lúcia Rodrigues Müller\**  
([l\\_muller@terra.com.br](mailto:l_muller@terra.com.br))

\* Doutora em Educação pela UFRJ, professora adjunta da  
Universidade Federal de Mato Grosso.

O propósito deste artigo é discutir as regras que regem as carreiras dos profissionais da educação das redes públicas estaduais de ensino, considerando o viés racial. A análise dos estatutos estaduais do magistério teve como objetivo verificar se as normalizações da carreira do magistério incluíam alguma forma de impedimento legal, explícito ou implícito, ao ingresso e ascenso de professores negros. A pesquisa que originou este artigo foi desenvolvida entre os anos de 1999 e 2000. No início de 2006 refiz a investigação, agora através da internet.

## PARTE I

A pesquisa foi realizada no Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb) da Universidade Federal Fluminense e fez parte de um estudo mais amplo que buscou verificar o lugar de educadores e educadoras negras no sistema de ensino brasileiro pretendeu também aprofundar a investigação em cinco municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro. É a investigação que dá título a esse livro *Cor e magistério*.

### HISTÓRICO DA PESQUISA

No segundo semestre de 1998 foram enviadas solicitações aos governos estaduais de todos os estados da Federação para que fossem encaminhados ao Programa cópias dos documentos que tratassem do ingresso e da carreira do magistério nos estados. Vinte (20) estados responderam à solicitação. Desses, somente um, o estado de Rondônia, informou não possuir Estatuto do Magistério.

Naquela ocasião também foi enviada correspondência aos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro: Niterói; São Gonçalo; Duque de Caxias; Itaboraí; Magé; Rio de Janeiro; Nilópolis;

São João de Meriti e Maricá. Os municípios de Nilópolis e São João de Meriti não enviaram seus estatutos. O município de Maricá, em 1998, não possuía estatuto do magistério, mas enviou cópia de edital de concurso público para o magistério municipal.

No início de 2006 refiz a pesquisa, agora via internet. Não consegui os documentos do estado do Amazonas e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do estado do Maranhão.

A pesquisa pela internet, realizada em várias ocasiões entre os meses de fevereiro e maio de 2006, não encontrou estatutos ou plano de cargos e salários do magistério dos municípios que haviam sido estudados anteriormente. Assim, quanto aos documentos municipais, neste artigo será apresentada a análise realizada entre 1999 e 2000.

De posse dessa documentação, foi elaborada uma ficha de análise dos documentos. Os indicadores privilegiados para a análise foram os seguintes:

- a) composição da carreira do magistério;
- b) regras de ingresso;
- c) regras de progressão funcional.

Inicialmente os estatutos foram lidos e analisados em sua totalidade. Em um segundo momento foram lidos um a um, quando então se iniciou o preenchimento das fichas de análise. Em 2006 a mesma ficha foi utilizada para analisar os novos documentos encontrados.

Posteriormente percebi ser necessário verificar os capítulos dos direitos e dos deveres dos professores. Esses aspectos podem indicar os modelos/perfis do professorado que são mais ou menos consensuais para cada sociedade regional. Além de, possivelmente, também refletirem os padrões culturais da sociedade nacional, no que se refere às aspirações de um ideal de comportamento docente, conjunto de valores que implicaria um

determinado *ethos* docente. Entendo por *ethos* docente, ou *ethos* profissional, o conjunto de valores, atitudes, disposições intelectuais e afetivas de uma determinada cultura (Geertz, 1989), no nosso caso a cultura docente.

A constituição desse *ethos* docente é um processo que demanda a intervenção de vários agentes e, entre eles, as escolas de formação de professores, o campo profissional e o próprio professor que incorpora à sua prática profissional experiências particulares da sua trajetória de vida. Contudo, o campo profissional docente tem sido historicamente regulado pelo Estado, apesar dos movimentos docentes, também históricos, que procuram estabelecer espaços de interlocução e autonomia. Sendo assim, uma das maneiras de intervenção estatal na constituição do *ethos* profissional do professor é a licença para a docência (Nóvoa, 1995) que, no nosso entendimento, se materializa também, mas não somente, nos Estatutos do Magistério. Vale assinalar que existem outros processos de modelagem do profissional docente pelo Estado, por exemplo, a imposição de programas e projetos educativos, políticas educacionais, etc.

Não obstante, recuperar o aspecto valorativo subjacente às carreiras do magistério poderá contribuir para uma maior compreensão do espaço simbólico conferido nessas carreiras aos educadores e educadoras negras.

De maneira geral, os dados obtidos são os que se seguem. O integrante da carreira do magistério é aquele profissional responsável pelas funções de docência e acompanhamento do processo escolar. Na maioria esmagadora dos estados é o professor, denominado a partir da LDB. Os textos legais privilegiam o profissional que milita na escola. Poucos estados fazem referências àqueles que prestam serviços nos níveis intermediários ou superiores do sistema de ensino, Delegacias de Ensino, Secretarias de Educação, etc.

O concurso público é, em todo o país, a regra legal para o ingresso à carreira do magistério, provimento efetivo. No entanto, algumas unidades da Federação mantêm uma brecha para a contratação temporária de professores ou para a manutenção daqueles que ingressaram sem submeter-se a concurso e permaneceram no quadro de professores devido a terem adquirido estabilidade funcional. O concurso público também é a regra de ingresso para os municípios da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, que enviaram seus estatutos.

A maioria dos estados adotou a progressão vertical para seu professorado, isto é, o ascenso na carreira depende da comprovação de estudos. Os textos legais determinam que o maior nível de escolaridade faz jus a uma remuneração mais alta. Na prática, nem todos os estados e municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro, prevêm a movimentação ascendente do professorado ou por não terem cargos de gerência e acompanhamento ou, por não determinarem claramente os critérios que deverão nortear o ascenso para esses níveis. Faz-se exceção ao estado de Pernambuco, que prevê seleção interna de provas e títulos para a designação de funções técnico-pedagógicas.

A ausência de regras explícitas para a ascensão do professor às instâncias superiores de assessoramento ou direção dos sistemas de ensino, Secretarias de Educação, Delegacias de Ensino, etc. possivelmente dê margem a escolhas marcadas por critérios subjetivos.

Nota-se também uma tendência a incorporar mecanismos participativos na escolha de dirigentes escolares. Sem embargo, ainda não se pode afirmar que o recurso à participação seja a norma para a escolha de dirigentes e técnicos da educação.

Resumidamente, os documentos analisados apresentam as características de impessoalidade e neutralidade que devem nortear, pelo menos formalmente, as normalizações e ações da

administração pública. Sendo assim, e como já era esperado, não foram encontrados mecanismos explícitos de impedimento de acesso e movimentação dos docentes não-brancos.

Entretanto, os estatutos do magistério foram parcialmente substituídos pelos Planos de Cargos e Salários do Magistério Estadual. Explica-se: a LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu claramente diretrizes para a formação dos profissionais da Educação Básica, o exercício das funções de docência e de suporte pedagógico à docência (artigos 61 a 66, Título VI, “Dos profissionais da Educação”) e dispõe também, artigo 67, sobre a elaboração de estatutos e planos de carreira para o magistério público. A Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, estabelece que

“Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar: I – a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério; II – estímulo ao trabalho em sala de aula; III – a melhoria da qualidade do ensino.”

Essa mesma lei dispõe que os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão comprovar a apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (art. 10, II). Entende-se, portanto, o motivo de todos os estados estabelecerem seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério.

## PARTE II

Quais são os mecanismos implícitos de discriminação à ascensão profissional do professorado público não-branco, no Brasil?



Nessa segunda parte serão enfatizados os conjuntos de valores e normas de dever explicitados nos diferentes documentos legais que regem as carreiras dos magistérios estaduais brasileiros e dos municípios da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Como afirmei antes, pensei não ser necessário analisar os “direitos” do magistério acreditando que não mostrariam evidências para a investigação da questão principal de que trata essa parte da pesquisa: mecanismos *implícitos* de discriminação à ascensão profissional do professorado não-branco. Entretanto, o aprofundamento teórico sobre como estão configuradas as relações raciais na sociedade brasileira provou ser necessário atentar para os direitos dos professores, tais como estão explicitados nos estatutos do magistério. Concordamos com Nóvoa (1995) que o estado ao estabelecer a “licença docente” estabelece quais são os atributos que deverá ter o funcionário em condições de conduzir o processo de conformação das mentalidades das novas gerações, o professor. Segundo ele, a “licença” tem uma forte intencionalidade política, “Os docentes são portadores de mensagens e se alinham em torno de ideais nacionais” (Nóvoa, 1991, p. 122). Desde essa perspectiva, analisar os “direitos”<sup>1</sup> consubstanciados nos estatutos e nos planos de carreira do magistério, implica encontrar indícios do lugar conferido aos professores negros na carreira docente.

Como tem sido analisada por diferentes autores a discriminação racial no Brasil não está presente nas leis e sim na relação entre os indivíduos. Essa discriminação freqüentemente tem um caráter indireto e se dá de formas mais ou menos tortuosas. Não se discrimina a cor da pessoa, mas a situação. É o não-branco que está no lugar que não é “seu” lugar.

Em quase todos os estatutos, ou outros diplomas legais do magistério, há uma seção, ou mais seções, que estabelecem os parâmetros pelos quais os professores de cada sistema de ensino

devem se nortear. Os parâmetros indicam conjuntos de valores e de normas considerados necessários à função do magistério. Entretanto, recebem diferentes nomenclaturas, segundo os diferentes estados e diferentes municípios. As denominações mais comuns são: princípios básicos<sup>2</sup>; princípios ou preceitos éticos; manifestações de valor; ou, no caso do Estatuto de Minas Gerais, Do Magistério como Profissão. Normalmente, esses parâmetros aparecem logo no início do documento. O título, capítulo ou seção, denominado “deveres e proibições”<sup>3</sup> complementa o conjunto de prescrições éticas que terminam por estabelecer um determinado perfil para as condutas e práticas do magistério daquele estado ou município.

Deve-se assinalar, contudo, que não consta o título, capítulo ou seção “Deveres” na legislação dos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Santa Catarina, Acre e Minas Gerais. Com relação ao estado de Minas Gerais, a socialização do professorado mineiro vem sendo minuciosamente realizada desde o início do século; tanto nas legislações do ensino quanto na formação escolar própria (Müller, 1999). Talvez por isso os legisladores não consideraram necessário registrar um corpo de normas que provavelmente estão plenamente internalizadas no conjunto do professorado mineiro. Acontecerá o mesmo nos demais estados onde não estão especificados os deveres do magistério?

Mesmo quando, ao longo dos anos, foram feitas várias modificações nas disposições legais da mesma unidade federativa, as mudanças pouco atingiram o conjunto de valores assinalados ao magistério. Aliás, esta é uma questão interessante. As mudanças na legislação referem-se sempre a maiores vantagens funcionais ou à busca de uma maior racionalidade na administração do sistema de ensino. O corpo de valores permanece o mesmo. Ou não é repetido ou modificado nas legislações posteriores. Indicando, provavelmente, a expectativa de que o professorado

daquele sistema de ensino permaneça observando os mesmos valores e os mesmos deveres. Esse corpo de valores, que tem no mundo ocidental origem religiosa, não se modifica quando o estado assume o controle da instituição escolar.

“Na origem os docentes aderem a uma ética, a um sistema normativo essencialmente religioso. Entretanto, mesmo quando se passa da missão religiosa de educar os jovens à prática de um ofício e da vocação sustentada por um apelo a uma profissão as motivações originais não desaparecem e apenas são substituídas por valores e crenças alternativas (Nóvoa, 1991, p. 119-20).

O que os professores devem observar? Os professores devem observar a “relevância social da profissão”. O cuidado com a reputação; a conduta moral adequada; a idoneidade e a probidade. Assim como a pontualidade e a assiduidade. Está entre suas obrigações transmitir o amor à pátria. Ser absolutamente imparcial e justo (caso do Estatuto do estado do Paraná). Ser modelo de comportamento e virtudes. É proibida a discriminação entre docentes em razão de atividade, área de estudo ou disciplina que ministrarem. No entanto, só encontramos a proibição da discriminação racial nos estados de Alagoas e do Amapá.:

Alagoas:

“CAPÍTULO II  
DOS DEVERES

Art. 151 – São deveres do ocupante de cargo do Magistério Público Estadual:

(...)

III – *zelar pelo respeito à igualdade de direitos quanto às diferenças de raças, sexo, credo religioso, ou político e origem sócio-econômica;* (grifos meus)

(...)”

Amapá:

#### CAPÍTULO IV – DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

**Art. 6º** As escolas públicas do Estado desenvolverão suas atividades de ensino em consonância com o espírito democrático e participativo, *sem preconceitos de raça, sexo, cor, idade, opção religiosa, político-partidárias e quaisquer outras formas de discriminação, incentivando a participação da comunidade na elaboração e exercício da proposta pedagógica.* (grifos meus)

Conforme explicado inicialmente, não foi possível encontrar na *web* os estatutos ou planos de carreira do magistério municipal dos municípios aqui mencionados. Fiz a opção de repetir os dados que havia encontrado em 1999.

O pressuposto legal da evitação de formas de discriminação na escola encontra-se em apenas um município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A Lei Orgânica Municipal, de 1990, do município de São Gonçalo(RJ), determinava o seguinte:

#### “CAPÍTULO IV

#### DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

#### SEÇÃO I

#### DA EDUCAÇÃO

Art. 165 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola;

(...)

IV – *gratuidade do ensino público municipal, em todos os níveis, sem preconceito de origem, raça, sexo, orientação sexual, preferências*

*políticas ou quaisquer outras formas de discriminação;* (grifos nossos)

(...)

No entanto, na Lei 017, de 1998, que dispõe sobre o Estatuto de Magistério Municipal, não se explicita o repúdio ao *preconceito* à origem, raça, sexo, etc., conforme podemos observar na transcrição abaixo:

“CAPÍTULO I – DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 7º São manifestações de valor do Magistério:

I – o civismo expresso na preocupação com a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades diante do Estado e da sociedade;

II – a conscientização do educador como agente do processo educacional em consonância com a sua formação social;

III – a valorização do processo educativo considerado como instrumento de transformação social;

IV – *o respeito às diferenças culturais do meio social do educando;* (grifos nossos)

(...)”

Entretanto, como pudemos observar nos casos de Alagoas e do Amapá, e mesmo na Lei Orgânica do município de São Gonçalo, a condenação do preconceito e da discriminação é um esforço de proteger os alunos, não menciona os professores. Como se entre o professorado não ocorressem casos de preconceito, ou como se o professorado brasileiro fosse racialmente homogêneo. Ou seria a aplicação da idéia da existência, também na escola, da “democracia racial”? Contudo, como mencionamos

anteriormente, em alguns estatutos é vedada a discriminação entre os funcionários do magistério em razão de atividade, área de estudo ou disciplina que ministrarem. Portanto, em alguma medida constata-se que existem conflitos nessa área.

### O “EXEMPLO EDIFICANTE”

É dever do magistério demonstrar um “exemplo edificante” no estado do Rio de Janeiro<sup>4</sup> e no Município de Niterói/RJ. Deve-se ressaltar que essa determinação faz parte da Lei nº. 90 de 02 de dezembro de 1976. A lei mais recente, a de nº. 963, de 29 de agosto de 1991, não faz referência aos direitos e deveres do magistério. Portanto, é de se supor que essa e outras prescrições ainda permaneçam. Esse conceito de “exemplo edificante” está presente de diferentes formas, com mais ou menos intensidade, em todos os estatutos.

Os deveres do magistério estão afirmados no Decreto-Lei 133/75. As 21 alterações que acompanham esse decreto tratam de aspectos econômicos, de vantagens salariais e fixação de vencimentos, ou de reorganização de cargos do magistério.

Não foi possível encontrar na internet possíveis alterações ou a revogação da lei acima citada. Pesquisamos no buscador Google; na página da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro; na página do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE)/RJ e do Conselho Estadual de Educação.

A concepção básica subjacente à idéia é que o professor com o seu exemplo estará modelando eficazmente os comportamentos de seus alunos. Pode-se dizer que esta exigência freqüenta as normas e os apelos ao magistério brasileiro desde a década de 20, deste século. E, ainda hoje, é um valor apreciado. Por exemplo, em Pernambuco, apesar de estar mais de acordo

com os preceitos de uma sociedade democrática, o conjunto de “deveres” designados aos professores estaduais (Lei 11.329 de 16/01/96), também traz embutida a exigência de um professorado capaz de demonstrar um exemplo edificante. A mesma situação pode-se observar em outras legislações mais recentes.

A Lei Complementar 07/96 e a Lei Complementar 12/98, do município de Itaboraí, não especificam quais devam ser os deveres dos professores. Contudo, a Lei Complementar 07 de 03 de julho de 1996, no seu Capítulo VIII, especifica:

#### “CAPÍTULO VIII – DO APERFEIÇOAMENTO

Art. 36 – Fica instituído como atividade permanente na SEMEC o aperfeiçoamento de pessoal do Magistério, tendo como objetivos: I – Criar e desenvolver comportamentos, hábitos e valores necessários ao digno exercício da função pública;  
(...);”

A idéia de que existem comportamentos, hábitos e valores necessários ao “digno exercício” da função pública do magistério está subjacente a todos os estatutos vistos até agora. Não obstante, ao que parece, em outros documentos tem-se por assentado a existência prévia desses “comportamentos, hábitos e valores”; talvez devido a processos culturais fortemente estabelecidos que produziram uma modelagem prévia das candidatas ao ingresso no magistério.

Finalmente, a legislação mais recente traz sempre implícita a idéia de que a capacidade intelectual é um requisito indispensável para o professor. Esta idéia é traduzida no dever de ele estar disponível para aperfeiçoar constantemente seus conhecimentos, participando sempre dos cursos determinados pela Secretaria de Educação.

Provavelmente, os valores e prescrições de conduta que aparecem nos textos legais são manifestações do que é socialmente e historicamente aceito como eticamente adequado para a profissão do magistério de uma ou de outra região do país. Não obstante, alguns desses indicadores aparecem em praticamente todos os estatutos. O conceito de que o magistério deva ser uma profissão fortemente pautada em princípios éticos é praticamente consensual em todos os estatutos analisados.

Como dito mais acima, preceitos éticos, valores, deveres conformam um conjunto de sentimentos e atitudes que recebem a denominação de *ethos* profissional. São os valores a nortear uma determinada profissão. Com relação ao magistério brasileiro, acreditamos que esses modelos também reflitam os padrões culturais da sociedade nacional, no que se refere às aspirações de um ideal do comportamento docente. No entanto, esse *ethos*, no que se refere às diferentes legislações educacionais, continua praticamente o mesmo que foi preconizado e, posteriormente, instituído, desde as primeiras reformas educacionais ocorridas no país. Para a discussão que se coloca nesse artigo sua característica principal é negar as diferenças étnicas e raciais existentes entre o professorado. Isto significa que a massa do professorado, suas escolas de formação, as rotinas e procedimentos que regem o dia-a-dia do magistério incorporaram esses valores e deveres como universais, porque relativos ao conjunto dos professores, como se esse conjunto fosse dotado de homogeneidade étnica e racial, social e cultural.

Em nossa opinião, esses valores e deveres traem uma concepção racializada do modelo ideal de professor. Racializada porque remete a um ideal branco e europeu de professor. Racista, ou pelo menos discriminatória, porque, ao omitir a existência da diferença e desconhecer a existência de processos discriminatórios,



termina por estabelecer uma cumplicidade negativa e reforçadora com todos os estereótipos negativos que subsistem na sociedade brasileira e que incidem sobre negros e índigenas.

Devido à exigência de concurso público o ingresso à carreira do magistério está aberto aos professores negros. Porém, o ascenso profissional estará disponível da mesma maneira a eles? O quanto este corpo modelar de idéias e determinações sobre os valores e deveres dos professores é discriminatório e impeditivo de progresso? Apesar de já haver uma quantidade significativa de professores negros e pardos militando nas redes de ensino público, percebe-se que os melhores cargos, aqueles que propiciam a gerência, a assessoria, e a decisão, raramente são ocupados por pessoas de pele mais escura. Como vimos anteriormente, no que se refere à carreira do magistério, praticamente não estão definidas as regras para a ocupação desses cargos que, de fato, proporcionam a seus ocupantes maior *status* e maior visibilidade profissional.

Sabemos que em nossa sociedade, de maneira geral, as concepções sobre negros e mestiços são bastante negativas. Elas dizem respeito a valores estéticos, morais, intelectuais. São essas concepções, que ocorrem de maneira difusa em nossa sociedade, que criam todas as maneiras e formas de evitação, de mal-estar, de “antipatia”, que terminam por punir àqueles que não possuem um fenótipo evidentemente branco. Para os educadores negros, qual será o efeito na sua disposição de galgar os degraus da carreira, dessa combinação de fatores: indefinição de regras de ascensão na carreira somada a um corpo de normas, moralistas e discriminatórias a serem cultivados pelos integrantes do magistério. O resultado desse processo seria o que se convencionou chamar de “profecias auto-realizadoras”? Que impedem os menos “aquinhoados” racialmente de “aparecer”? Mostrando seu trabalho? Ou será que, “automaticamente”, devido aos modelos culturais adotados para o magistério, os mais escuros estão

descartados como aqueles capazes de apresentar propostas e implementar políticas de forma competente?

Procuo aqui recuperar brevemente aspectos do processo histórico de incorporação desse pensamento racista na educação brasileira. A meu ver é importante essa recuperação porque a educação é um dos espaços sociais mais permeáveis à existência da discriminação racial indireta ou do “racismo institucional”. Vale tentar apresentar rapidamente alguns conceitos, racismo e preconceito racial são modos negativos de perceber pessoas ou grupos raciais, conferindo-lhes lugares hierárquicos, essas hierarquias são conferidas àqueles que possuem características físicas diferentes daquelas dos que se consideram maioria ou que se consideram “melhores”, “superiores”. Aí entram como características que marcam: a “cor” da pele, o tipo de cabelo, o tipo de nariz, o tipo de lábios, etc. O racismo e o preconceito nem sempre têm explicações racionais. Muitas vezes o racista ou o preconceituoso conhecem muito pouco as pessoas ou os grupos de que têm ojeriza. São sentimentos construídos ao longo da vida, através do convívio com outras pessoas que são racistas ou preconceituosas e transmitem essas idéias negativas, sem nenhuma comprovação. Apenas insistindo nos julgamentos negativos que eles têm sobre os outros. Já a discriminação racial é uma ação, uma atitude ou manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou “cor”. A discriminação acontece quando o racista manifesta seu racismo ou preconceito e age de alguma forma que prejudica uma pessoa ou grupo.

O racismo, o preconceito e a discriminação racial produziram e produzem desigualdades sociais extremamente profundas na sociedade brasileira. Mas como é esse racismo no Brasil? Existe, mas é difícil de denunciar porque é sutil, encoberto e, muitas vezes, sequer é percebido por aqueles que o manifestam ou aqueles que dele são vítimas. Resultando que só aparece em

sua magnitude através das análises estatísticas sofisticadas que isolam os efeitos de diversas variáveis para identificar tão-somente os efeitos da variável “cor”. Por esse motivo, é importante procurar trazer para a discussão os conceitos de discriminação racial indireta e de “racismo institucional”. A discriminação indireta é “aquela que redundam em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório” (Gomes, 2001, p. 23). A discriminação indireta tem sido descrita como extremamente perversa. “Ela geralmente se alimenta de estereótipos arraigados e considerados legítimos e se exerce sobre o manto de práticas administrativas ou institucionais. Esse tipo de discriminação de caráter dissimulado, também chamado de discriminação “invisível”, torna-se expresso nitidamente por meio de indicadores de desigualdade entre grupos” (Jaccoud e Beggin, 2002).

Uma outra forma de discriminação indireta é o chamado racismo institucional ou discriminação institucional. “É considerada discriminação institucional toda prática institucional que distribui benefícios ou recursos de forma desigual entre distintos grupos raciais. Dessa forma, toda política pública cujos impactos, intencionais ou não, tenham como conseqüência o aumento da desigualdade racial pode ser classificada como prática de discriminação institucional” (Jaccoud e Beggin, 2002).

Voltando à citação do artigo de Antonio Nóvoa no início deste trabalho, a estatização da profissão docente teve uma forte intencionalidade. Os docentes são portadores de mensagens e se alinham em torno de ideais nacionais. No Brasil, a constituição do sistema público de ensino, desde seu início, no final do século 19, primeiras décadas do século 20, esteve fortemente vinculada a um projeto de nação que conferia um lugar subalterno a

negros e indígenas. Além de propiciar o “branqueamento” do magistério público.

Desde o século XIX foi sendo construído um processo de hegemonia cultural que influenciou diretamente na construção de um imaginário social claramente negativo em relação a negros e indígenas. Em decorrência disto, no cotidiano das relações pessoais e não na legislação, a cor da pele ou o fenótipo até hoje, muitas vezes, é um obstáculo a impedir os não-brancos de obter sucesso na escola ou alcançar postos de trabalho de maior prestígio social.

Esse processo inicia-se em meados do século XIX. Foi a partir desse período que as elites brasileiras começaram a se preocupar com a heterogeneidade cultural e étnica da população que aqui vivia. Essas preocupações deviam-se principalmente a dois motivos: O primeiro deles tinha a ver com a divulgação das *teorias racistas*, importadas da Europa e dos Estados Unidos, que afirmavam que a espécie humana era constituída por raças desiguais nos aspectos referentes à capacidade intelectual e ao desenvolvimento das qualidades morais. Defendiam uma clara hierarquia entre as raças humanas, os brancos seriam mais desenvolvidos em todos os aspectos; amarelos estariam em um nível intermediário e os negros estariam no limiar mais inferior do desenvolvimento humano. Algumas dessas teorias também afirmavam que o clima tropical não contribuía ao desenvolvimento da espécie.

O segundo motivo devia-se ao próprio processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. Nos idos de 1870, mais de 60% da população negra que aqui vivia era composta de homens e mulheres livres. Inseridos em todas as camadas sociais, de diferentes maneiras articulavam-se para obter maior participação política na sociedade em que viviam. De igual maneira, crescia o movimento pela abolição do cativeiro, este que foi,

segundo alguns historiadores, o maior movimento de desobediência civil já deflagrado na sociedade brasileira.

Juntavam-se assim dois motivos que colocavam grande parte de nossas elites aflitas com seu futuro e com o futuro do país: as supostas teorias científicas que inferiorizavam todos aqueles que não eram fenoticamente brancos e a iminência da chegada de um novo cidadão, com todos os direitos legais, os escravos. Vale retomar que entre as diferentes correntes das elites adeptas das teorias raciais, havia uma que percebia as diferenças raciais e a questão climática de forma não absoluta, uma vez que considerava que o país estava em vias de atingir a pureza racial (leia-se o “branqueamento” de seu povo) através da miscigenação. Muitos dos integrantes dessa corrente eram intelectuais ligados aos fazendeiros do café, elite econômica e política predominante no país na época. Estes sim tinham sérios interesses na teoria do “branqueamento”. Queriam importar trabalhadores europeus, e assim depreciar o valor da força de trabalho, colocando em concorrência brancos e negros.

Essa corrente terminou por conquistar o predomínio nos debates e, já no início do século XX, o “branqueamento” tinha ampla aceitação no país, pelo menos entre as elites brasileiras.

E assim os libertos e os que nunca haviam sido escravos, ainda que sua pele fosse negra ou parda, tinham agora que se haver com as conseqüências práticas da difusão, entre as elites brasileiras, das teorias racistas, que hierarquizavam os homens segundo sua cor ou fenótipo. A lei de 13 de maio de 1888 concedia, no caso dos libertos, ou ampliava, no caso dos que haviam nascido livres, os direitos formais de cidadania.<sup>5</sup> Contudo, as idéias da existência de uma hierarquização racial, onde negros estavam nos patamares mais inferiores, irão estabelecer uma gradação nos direitos duramente conquistados.

O advento da República colocou em pauta a questão da formação do cidadão brasileiro e da nação. Como já disse anteriormente, no início do século XX o ideal do branqueamento estava suficientemente popularizado. A esperança era que as levas de imigrantes que aportavam ao Brasil branqueassem o país no espaço de poucas gerações. Nesse contexto, onde o pessimismo sobre o futuro do país tinha um peso muito grande, os preconceitos determinarão as formas de obter-se a ansiada homogeneidade cultural. Começava-se a discutir a importância da escola, principalmente da escola pública.

Através da escola será divulgado o ideal de branqueamento. E de que maneira? Os livros didáticos – que então se chamavam livros de leitura – difundiam a fábula das três raças que fundaram o Brasil: brancos, índios e negros. De diferentes maneiras retratava-se essa disposição, mas sempre de forma hierárquica: brancos no ápice, depois indígenas e finalmente os negros. Nunca é demais lembrar que através desse tipo de idéias sobre a suposta inferioridade do negro difundidas nas escolas, mas também em outros espaços sociais, na saúde, na imprensa, na literatura, etc., vão sendo construídos os altos índices de desigualdades raciais que encontramos hoje no país. Nas primeiras décadas do século XX a ideologia do branqueamento estava suficientemente popularizada. Já não havia necessidade de mencionar-se a “raça” porque o pensamento racista construía entidades englobadoras que marcavam a raça pela “aparência”, pela “saúde” e pela “civilização”. As regras, os princípios, os valores, presentes nos estatutos do magistério são, no meu entendimento, prova cabal da confirmação do “racismo à brasileira”. Os artigos dos diplomas legais aqui apresentados e comentados são a continuidade institucionalizada desse projeto de nação que confere uma cidadania de segunda classe aos brasileiros negros e indígenas, mesmo sendo eles professores.

## NOTAS

---

### <sup>1</sup> DIREITOS DO MAGISTÉRIO:

Em Mato Grosso do Sul, Lei Complementar de N<sup>o</sup> 087 de 31 de janeiro de 2000 determina que o professor não deve “.....; IX – não sofrer qualquer tipo de discriminação moral ou material decorrente de sua opção profissional, ficando o infrator sujeito às penalidades previstas no artigo 5<sup>o</sup> da Constituição Federal...”; (grifos meus). Em Mato Grosso – Lei Complementar N<sup>o</sup>. 50, de 1<sup>o</sup>. de outubro de 1998 – Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Determina no “CAPÍTULO VI – Dos Direitos e Deveres Especiais dos Profissionais da Educação Básica: ..... Art. 75 Além dos direitos previstos nesta Lei, são direitos dos Profissionais da Educação Básica: V – não sofrer qualquer tipo de discriminação moral ou material decorrente de sua opção profissional, ficando o infrator sujeito às penalidades previstas na Constituição Federal, Artigo 5<sup>o</sup>, incisos V e XII; (grifos meus). Estado de Alagoas – Lei N<sup>o</sup>. 5.465 de 25/01/93 – Estatuto do Magistério Estadual de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Graus. “Art. 1<sup>o</sup> o exercício do Magistério Público tem como princípios básicos: I – promoção da educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania; II – liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais de democracia; ..... Art. 2<sup>o</sup>. – São direitos fundamentais dos ocupantes de cargos do Magistério Público Estadual de 1<sup>o</sup>. e 2<sup>o</sup>. Graus: III – não discriminação entre os ocupantes de cargos do Magistério Público em razão da atividade, área de estudo ou disciplina. Estado de Alagoas: Art. 2<sup>o</sup>. – São direitos fundamentais dos ocupantes de cargos do Magistério Público Estadual de 1<sup>o</sup>. e 2<sup>o</sup>. Graus: III – não discriminação entre os ocupantes de cargos do Magistério Público em razão da atividade, área de estudo ou disciplina; ...” Estado do Rio de Janeiro – Art. 7<sup>o</sup> – São direitos especiais do pessoal do Magistério, além dos direitos comuns aos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro: ..... III – não discriminação entre professores em razão de atividade, área de estudo ou disciplina que ministrem.

.....” (grifos meus). Estado do Rio Grande do Sul – Lei N°. 6.672, de 22 de abril de 1974 (Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul) e Lei Complementar N°. 11.125, de 09 de fevereiro de 1998 – dispõe sobre Plano de Carreira. A Lei N°. 6.672/1974 nos foi enviada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em 1998. A análise inicial foi realizada a partir desta lei. Entretanto, nos meses de abril e maio de 2006, acessei por diversas vezes a página da Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul, [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/magist\\_estatuto.jsp](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/magist_estatuto.jsp). Ali, além do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul, estava registrado: Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul “Veja a Lei 6.672/1974 – Estatuto do Magistério” o que me leva a concluir que a legislação de 1974 ainda está em vigência. A seguir, remeto aos artigos que me pareceram mais importantes para a discussão. Das Disposições Gerais Art. 62 – São direitos do pessoal do Magistério Público Estadual: ...; VII – não sofrer discriminação, no plano técnico-pedagógico, em razão do regime de admissão ao Magistério; ... (grifos meus). **Estado do Ceará.** Consultadas as *home page* da Secretaria de Educação do Estado e dos sindicatos de professores ([www.sindiute.org.br](http://www.sindiute.org.br) e [www.apeoc.org.br](http://www.apeoc.org.br)), ali (nas *home page* dos sindicatos) encontrei a Lei N°. 10.884, de 02 de fevereiro de 1984. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado – “TÍTULO II – DAS GARANTIAS DO MAGISTÉRIO – Art. 4° – É assegurado ao Magistério: ..... III – Não discriminação entre professores em razão do conteúdo curricular da matéria que ensina ou do regime de trabalho que adotam; .....” **Estado do Amapá** – Lei N°. 0949 de 21 de dezembro de 2005. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual. **CAPÍTULO I – DOS DIREITOS – Art. 39.** São direitos especiais dos profissionais da educação: VII – ser amplamente defendido pela direção do estabelecimento de ensino quando no regular exercício de suas atividades for agredido física e moralmente no ambiente de trabalho; VIII – se servidora gestante ou lactante, ao afastamento



das suas atividades de locais perigosos e insalubres, enquanto durar a gestação e a lactação, garantindo-lhe o exercício de suas atividades em local apropriado; **Art. 40.** É vedada qualquer discriminação entre os servidores integrantes da carreira dos profissionais da educação em razão de atividades inerentes ao cargo, áreas de estudo ou disciplina que ministrarem. **Art. 41.** O profissional da educação não poderá ser discriminado ou perseguido em função de suas manifestações políticas ou ideológicas e nem por participar de organização legal de qualquer natureza.” **Estado de Rondônia:** Lei complementar N<sup>o</sup>. 250, de 21 de dezembro de 2001. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia, e dá outras providências. Seção XIV – Dos Direitos Especiais – ..... IV – não sofrer qualquer tipo de discriminação moral ou material decorrente de sua opção profissional, ficando o infrator sujeito às penalidades previstas na legislação vigente;

## <sup>2</sup> PRINCÍPIOS DO MAGISTÉRIO:

Em Mato Grosso do Sul houve pouca variação da Lei Complementar N<sup>o</sup>. 35, de 12 de janeiro de 1988, para a Lei Complementar 087, de 31 de janeiro de 2000. A primeira referia-se aos Princípios Básicos do Magistério e a segunda aos Princípios Básicos dos Profissionais da Educação Básica. Em Pernambuco, a Lei Estadual N<sup>o</sup>. 11.329, de 16 de janeiro de 1996, traz o Capítulo VI – Dos Deveres. Em Sergipe, a Lei Complementar N<sup>o</sup>. 16, de 28 de Dezembro de 1994 (ainda em vigência), traz o capítulo IV – Dos preceitos éticos especiais. No Distrito Federal, a Lei N<sup>o</sup>. 66, de 19 de dezembro de 1989, que cria a Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Da referida Lei não consta o título “Deveres”, preceitos éticos ou assemelhados. Ainda a Lei N<sup>o</sup>. 3.318, de 11 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a carreira do Magistério Público do Distrito Federal. A Lei dispõe sobre a carreira do Magistério Público do Distrito Federal, mas não especifica direitos ou deveres. O instrumento legal atém-se à estrutura da carreira e às regras de progressão funcional. No Distrito Federal, a Lei N<sup>o</sup>. 66, de 19 de dezembro de 1989, que cria a Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Da referida Lei não consta o título “Deveres”, preceitos éticos ou assemelhados. Ainda a Lei N<sup>o</sup>. 3.318, de 11 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a

carreira do Magistério Público do Distrito Federal. A Lei dispõe sobre a carreira do Magistério Público do Distrito Federal, mas não especifica direitos ou deveres. O instrumento legal atém-se à estrutura da carreira e às regras de progressão funcional. Em Mato Grosso, a Lei Complementar N.º. 50, de 1.º de outubro de 1998, apresenta o Capítulo VI – Dos Direitos e Deveres Especiais dos Profissionais da Educação Básica. A Lei Complementar N.º 206, De 29 de dezembro de 2004, dispõe sobre alterações na Lei Complementar n.º 50, de 1.º de outubro de 1998, sem alterar, contudo, o Capítulo VI. No Pará, o Capítulo I Dos Princípios Básicos da Lei N.º. 5.351, de 21 de novembro de 1986, Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará ainda está em vigência. Em Minas Gerais o Estatuto do Magistério, Lei N.º. 7.109, de 13 de outubro de 1977 (com as modificações nele introduzidas por legislação posterior – 1977/1995), ainda permanece Do Magistério como Profissão. As modificações posteriores (DECRETO N.º 23.967, de 18 de outubro de 1984) e anteriores à legislação de 1995 (Decreto N.º 33.793, de 22 de julho de 1992) tratam de aspectos relativos a enquadramento funcional. Provavelmente ainda persistem os valores da Lei N.º. 4.907, de 23 de dezembro de 1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado da Paraíba. A Lei no. 7.419, de 15 de outubro de 2003, trata da organização da carreira, da progressão funcional e de plano de cargos e salários, não se refere a valores nem revogou esses artigos. A Lei Complementar N.º. 103, de 15/03/2004, Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências não fala em Direitos ou deveres específicos, mas contém o Capítulo II Dos Princípios e Garantias. Estado do Acre – Lei Complementar N.º. 14, de 09 de dezembro de 1987 – Plano de Cargos e Salários. A Lei trata dos assuntos constantes do título, cargos e salários e também do ingresso à carreira do magistério. Não trata dos deveres, nem dos valores a serem observados pelo professorado do Estado do Acre. São Paulo: A Lei N.º. 444, de 27/12/85, não define parâmetros profissionais. A Lei Complementar N.º 836, de 30 de dezembro de 1997, institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da

Educação e dá outras providências correlatas. Essa lei tampouco tem capítulo ou artigo que trate desses parâmetros. Em Goiás a Lei N.º. 13.909, de 25 de setembro de 2001 substituiu a Lei N.º. 12.361/94 – Estatuto do Magistério Público de Goiás. Contudo os artigos das duas leis são muito semelhantes entre si. Estado de Tocantins – Lei N.º. 1.060, de 26 de março de 1999. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Servidores integrantes do Magistério Público do Estado do Tocantins, e adota outras providências. Essa lei revogou, entre outros diplomas legais, a Lei N.º. 351/92, de 13 de janeiro de 1992, que instituiu a Carreira do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio. Estado do Piauí – Lei N.º. 4.212, de 05 de julho de 1988 – Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º Graus do Estado do Piauí e dá outras providências. Essa lei não sofreu modificações por legislações posteriores e o seu Título I remete a Dos Princípios Fundamentais do Magistério. Estado de Alagoas – Lei N.º. 5.465 de 25/01/93 – Estatuto do Magistério Estadual de 1º e 2º Graus era mais direto: “Art. 1º o exercício do Magistério Público tem como princípios básicos.... Em 2000 foi promulgada a Lei N.º. 6.197, de 26 de setembro de 2000 que estabelece o Plano de Cargo e Carreira do magistério público estadual. Contudo a Lei N.º. 5.465 de 25/01/93 não foi revogada. A forma direta também é utilizada no Estado do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro – Decreto-Lei N.º. 133, de 16/6/75 e suas alterações (são 21 alterações): Art. 4º. – São manifestações de valor do Magistério .....: **Estado do Maranhão:** CAPÍTULO II – DOS PRECEITOS ÉTICOS I – Ser leal às instituições, constituições e administrativas, estimulando o fortalecimento dos princípios democráticos; II – Transmitir às famílias informações que contribuam para o progresso intelectual e moral dos educandos; III – Abster-se de discutir informações escolares confidenciais com pessoas não credenciadas; V – Manter bom relacionamento com os companheiros de trabalho e demais pessoas com as quais entrar em contato; VI – Colaborar com a administração da entidade a que serve para mantê-la de boa qualidade; VII – Procurar constante ascensão funcional pelo estudo e exercer a profissão com zelo e dignidade; VIII – Abster-se da prática de atos ou vícios danosos à honra e à dignidade; IX – Ressaltar os méritos dos colegas e

eximir-se de criticar ou desvalorizar publicamente os seus trabalhos; X – Não assumir posição político-partidária na situação ensino-aprendizagem e no âmbito da escola; XIII – Evitar a preferência por quaisquer alunos ou subordinados; XIV – Eximir-se de comentar desairosamente o resultado de avaliação dos alunos; XV – Tratar os alunos e subordinados com igualdade e justiça.

### <sup>3</sup> DEVERES DO MAGISTÉRIO:

Em **Mato Grosso do Sul** a Lei Complementar de N.º. 087, de 31 de janeiro de 2000, quase repete a Lei Complementar N.º. 35, de 12 de janeiro de 1988. Na mais recente os deveres do magistério são: “Art. 84 – O professor e o especialista de educação têm o dever constante de considerar a relevância social de suas atividades, mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional em razão do que deverá:..... III – esforçar-se em prol da formação integral do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da Educação e sugerindo medidas tendentes ao aperfeiçoamento dos serviços educacionais; ... VII – comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando as tarefas com eficiência, zelo e presteza; VIII – apresentar-se ao serviço, decente e discretamente trajado; IX – manter espírito de cooperação e solidariedade com a comunidade;....”

Em **Pernambuco**, a Lei Estadual N.º. 11.329, de 16 de janeiro de 1996, ainda permanece em vigência e determina no “Capítulo VII – Dos Deveres: Art. 32 São deveres do professor, além daqueles fixados no Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado de Pernambuco: ...; II – ensinar de forma atualizada os conteúdos curriculares definidos para cada nível de ensino; III – respeitar ao aluno como sujeito principal do processo educativo e comprometer-se com o avanço do seu desenvolvimento e aprendizagem;

No **Estado de Sergipe**, a Lei Complementar N.º. 16, de 28 de Dezembro de 1994, ainda está em vigência, modificados os casos em que há referência ao “especialista”. Entendi que o Capítulo IV dos preceitos éticos especiais, refere-se aos deveres dos professores. Aqui o reproduzo. “Capítulo IV dos preceitos éticos especiais: Art. 173 – **O sentimento de dever e de dignidade, a honra e o decoro do Magistério impõem a cada um de seus membros uma conduta moral e profissional irrepreensíveis, com observância**

**dos seguintes preceitos:** I – exercer com autoridade, eficácia, zelo e probidade, o cargo ou função, encargo, comissão ou missão observando as prescrições legais. II – **ser imparcial e justo**; III – zelar pelo seu comportamento moral e aprimoramento intelectual; IV – respeitar a dignidade da pessoa humana e seus direitos; V – **ser discreto em suas atitudes e em sua linguagem escrita e falada**; ... VII – **proceder de maneira ilibada na vida pública**. (grifos meus). **Mato Grosso** – Lei Complementar N°. 50, de 1°. de outubro de 1998 – Seção II – Dos Deveres Especiais – Art. 76 – Aos integrantes do grupo dos Profissionais da Educação Básica no desempenho de suas atividades, além dos deveres comuns aos funcionários públicos civis do Estado, cumpre: I – preservar as finalidades da Educação Nacional inspiradas nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana; **II – promover e/ou participar das atividades educacionais, sociais e culturais, escolares e extra-escolares em benefício dos alunos e da coletividade a que serve a escola**; III – esforçar-se em prol da educação integral do aluno, utilizando processo que acompanhe o avanço científico e tecnológico e sugerindo também medidas tendentes ao aperfeiçoamento dos serviços educacionais; IV – comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando as tarefas com zelo e presteza; ... VI – assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando; VII – respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia do seu aprendizado; **VIII – comprometer-se com o aprimoramento pessoal e profissional através da atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, assim como da observância aos princípios morais e éticos**; X – preservar os princípios democráticos da participação, da cooperação, do diálogo, do respeito à liberdade e da justiça social. (grifos meus) Nesse Estado a Lei Complementar N°. 206, de 29 de dezembro de 2004, que “Dispõe sobre alterações na Lei Complementar n° 50, de 1° de outubro de 1998”, regulamenta a carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, tendo por finalidade organizá-la, estruturá-la e estabelecer as normas sobre o regime jurídico de seu pessoal. Não faz referências a preceitos, direitos ou deveres. “CAPÍTULO III – Dos Deveres – **Art. 59 – O servidor do Magistério tem o**

**dever de considerar a relevância de suas atribuições, mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional em razão do deverá:** I – conhecer e respeitar a Lei; **II – preservar os princípios e fins de educação brasileira;** III – participar das atividades da educação que lhes forem cometidas por força de suas funções; IV – freqüentar cursos planejados pelo sistema Estadual de Ensino, destinado a sua formação, atualização e aperfeiçoamento; **V – comparecer ao local de trabalho com assiduidade, pontualidade, executando as tarefas com eficiência;** VI – manter o espírito de cooperação e solidariedade com a comunidade escolar; VII – zelar pela defesa dos direitos profissionais e pela reputação da classe; **VIII – preservar a dignidade funcional no relacionamento com o educando, seja na escola ou fora dela, em obediência aos princípios éticos e morais compatíveis com a função de educador.** (grifos meus) **Estado de Santa Catarina** – Lei N.º. 1.139, de 28 de outubro de 1992 (com alterações posteriores), Dispõe sobre cargos e carreira do Magistério Público Estadual, estabelece nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências. Santa Catarina: Esta Lei não explicita os deveres dos integrantes do magistério. Quando da pesquisa na internet, foi encontrada a seguinte lei (que permanece em vigor com as modificações da lei 1.139/1992). É um dos mais detalhados estatutos do magistério estadual. Título VI – Dos Deveres e Das Responsabilidades – Art. 160 – São deveres do membro do magistério: I – preservar os princípios, ideais e fins da educação; II – empenhar-se, pela educação integral do estudante, inculcando-lhe o espírito de solidariedade humana, de justiça e cooperação, o respeito às autoridades constituídas e o amor à Pátria. III – comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade; IV – cumprir as ordens superiores, representando quando ilegais; .... VI – manter com os colegas espírito de cooperação e solidariedade; .....

**Estado do Pará** – Lei N.º. 5.351, de 21 de novembro de 1986, Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual. O Estatuto do Magistério do Estado do Pará não se refere aos Deveres dos professores. Contudo, o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Estado do Pará tem uma parte dedicada aos deveres dos servidores e,

portanto, também aos professores estaduais. “Título VI Dos Deveres, das Proibições e das Responsabilidades Capítulo II Dos Deveres Art. 177 – São deveres do servidor. I – assiduidade e pontualidade; II – urbanidade; III – discricção; IV – obediência às ordens superiores, exceto quando manifestamente ilegais; V – exercício pessoal das atribuições; VI – observância aos princípios éticos, morais, às Leis e regulamentos; VII – atualização de seus dados pessoais e de seus dependentes; VIII – representação contra as ordens manifestamente ilegais e contra irregularidades; IX – atender com presteza; a) às requisições para a defesa do Estado; b) às informações, documentos e providências solicitadas por autoridades judiciárias ou administrativas; c) à expedição de certidões para a defesa de direitos, para a argüição de ilegalidade ou abuso de autoridade.

**Estado do Paraná, Capítulo II Dos Preceitos Éticos Específicos Art. 5º O sentimento do dever, a dignidade, a honra e o decoro do Magistério impõem, a cada um de seus membros, uma conduta moral e profissional irrepreensíveis, com observância dos preceitos seguintes:** I – amar a verdade e a responsabilidade como fundamentos da dignidade pessoal; II – exercer o cargo, encargo ou comissão, com autoridade, eficácia, zelo e probidade III – **ser absolutamente imparcial e justo;** IV - zelar pelo aprimoramento moral e intelectual próprio e do educando; V – respeitar a dignidade e os direitos da pessoa humana; VI – **ser discreto nas atitudes e nas expressões oral e escrita; VII – abster-se de atos incompatíveis com a dignidade profissional. ....** Art. 82 – **O professor ou Especialista de Educação tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições, cabendo-lhe manter conduta moral, funcional e profissional adequada à dignidade do Magistério, observando as normas seguintes:** I – quanto aos deveres: a) cumprir as ordens dos superiores hierárquicos b) manter espírito de cooperação e solidariedade com os colegas; c) utilizar processos de ensino que não se afastem do conceito atual de Educação e Aprendizagem; d) **incutir nos alunos, pelo exemplo, o espírito de solidariedade humana, de justiça e cooperação, o respeito às autoridades constituídas e o amor à Pátria;** e) empenhar-se pela educação integral do educando; .... ..; n) apresentar-se decentemente trajado em serviço ou

com uniforme que for destinado para cada caso; o) **providenciar para que esteja sempre em ordem, no assentamento individual, sua declaração de família;** ..... q) proceder, na vida pública e privada, de forma a dignificar sempre a função pública; r) levar ao conhecimento da autoridade superior irregularidades de que tiver ciência em razão do cargo ou função; s) submeter-se a inspeção médica que for determinada pela autoridade competente; .....

(grifos meus). **Estado do Acre** – Lei Complementar N.º. 14, de 09 de dezembro de 1987 – Plano de Cargos e Salários. A Lei trata dos assuntos constantes do título, cargos e salários e também do ingresso à carreira do magistério. Não trata dos deveres, nem dos valores a serem observados pelo professorado do Estado do Acre.

**Estado de São Paulo** – Estatuto do Magistério Paulista (Legislação Reguladora e Suplementar). Os deveres dos professores estão consubstanciados na Lei Complementar N.º. 444, de 27/12/85. A Lei Complementar N.º 836, de 30 de dezembro de 1997. A lei de 30/12/1997 institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Através dessa Lei fica instituído Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Aparentemente os deveres permanecem instituídos através da lei no 444/1985. E estão transcritos a seguir. “Seção II – Dos Deveres Art. 63 – O integrante do quadro do magistério tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, em razão da qual, além das obrigações previstas em outras normas, deverá: I – conhecer e respeitar as Leis; II – preservar os princípios, os ideais e fins da Educação Brasileira, através de seu desempenho profissional; III – empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação; IV – participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas por força de suas funções; V – comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com eficiência, zelo e presteza; VI – manter espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral; VII – incentivar a participação, o diálogo, e a cooperação entre educandos, demais educadores e a comunidade



em geral, visando à construção de uma sociedade democrática; VIII – assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando; IX – respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado; X – comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento, na sua área de atuação, ou, às autoridades superiores, no caso de omissão por parte da primeira; XI – zelar pela defesa dos direitos profissionais e pela reputação da categoria profissional; XII – fornecer elementos para a permanente atualização de seus assentamentos, junto aos órgãos da Administração; XIV – participar do Conselho de Escola; XV – participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares; Parágrafo único – Constitui falta grave do integrante do Quadro do Magistério impedir que o aluno participe das atividades escolares em razão de qualquer carência material”. **Estado de Goiás** – A Lei N°. 13.909, de 25 de setembro de 2001, substituiu a Lei N°. 12.361/94 – Estatuto do Magistério Público de Goiás. Contudo os artigos das duas leis são muito semelhantes entre si. Capítulo I Dos Deveres – Art. 155. Dado o excepcional caráter de suas atribuições, ao professor impõe-se conduta ilibada e irrepreensível. Art. 156. O professor deverá: I – manter a assiduidade e a pontualidade no trabalho; ... IV – portar-se, em relação aos companheiros de trabalho, com espírito de cooperação, respeito e solidariedade; V – executar sua missão com zelo e presteza; VI – empenhar-se pela educação integral dos alunos; VII – tratar os educandos e suas famílias com urbanidade e sem preferência; .....; X – apresentar-se decentemente trajado; XI – comparecer às comemorações cívicas e participar das atividades extra-curriculares; XII – estimular nos alunos a cidadania, a solidariedade humana; ... XV – sugerir as providências que lhe pareçam capazes de melhorar e aperfeiçoar os processos de ensino e educação. A Lei N°. 13.909, de 25 de setembro de 2001, substituiu a Lei N°. 12.361/94 – Estatuto do Magistério Público de Goiás. Contudo, os artigos das duas leis são muito semelhantes entre si. Estou considerando “deveres” também as transgressões disciplinares: Dos Deveres Art. 155. Dado o excepcional caráter de suas atribuições, ao professor impõe-se conduta ilibada e irrepreensível. Art. 156. O professor deverá: I – manter a

assiduidade e a pontualidade no trabalho; ... IV – portar-se, em relação aos companheiros de trabalho, com espírito de cooperação, respeito e solidariedade; V – executar sua missão com zelo e presteza; VI – empenhar-se pela educação integral dos alunos; VII – tratar os educandos e suas famílias com urbanidade e sem preferência; .....; X – apresentar-se decentemente trajado; XI – comparecer às comemorações cívicas e participar das atividades extra-curriculares; XII – estimular nos alunos a cidadania, a solidariedade humana;... XV – sugerir as providências que lhe pareçam capazes de melhorar e aperfeiçoar os processos de ensino e educação. Capítulo II – Das Transgressões Disciplinares Art. 157. Constitui transgressão disciplinar: I – referir-se de modo depreciativo e desrespeitoso, verbalmente ou, em informação, requerimento, parecer ou despacho, às autoridades públicas, a funcionários e usuários, bem como a atos da administração pública, somente podendo fazê-lo em trabalho assinado no propósito de criticá-los do ponto de vista doutrinário ou da organização e eficiência do trabalho e do ensino; III – promover manifestação de apreço ou despreço no local de trabalho; A Lei N°. 1.060, de 26 de março de 1999. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Servidores integrantes do Magistério Público do **Estado do Tocantins**, e adota outras providências. Essa lei revogou, entre outros diplomas legais, a Lei N°. 351/92, de 13 de janeiro de 1992, que instituía a Carreira do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio. Como poderemos observar mais abaixo, os direitos e deveres do magistério permanecem muito semelhantes a Estatutos mais antigos, com a mesma feição ética e moral. O que difere um pouco é a redação. Art. 15. .... \*§ 1°. O desenvolvimento funcional na carreira far-se-á por progressão vertical, observados critérios de mérito através da avaliação periódica de desempenho a ser definida em regulamento com vistas a aferir quanto: \*Caput do § 1° com redação determinada pela Lei N°. 1.228, de 08/06/2001. I – à qualidade e produtividade do processo de ensino aprendizagem; II – ao seu comportamento, aí compreendidos os elementos de comprometimento com o ensino, iniciativa, assiduidade, pontualidade, urbanidade no trato com alunos e colegas. **Estado do Piauí** – Lei N°. 4.212, de 05 de julho de 1988 – Dispõe sobre o Estatuto do

Magistério Público de 1º e 2º Graus do Estado do Piauí e dá outras providências. Essa lei não sofreu modificações por legislações posteriores. Capítulo VIII – Dos Deveres: Art. 120 – É dever do professor ou especialista de educação exercerem o magistério, tendo em vista os superiores interesses da educação, em especial no que se refere à formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades do educando, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Art. 121 – No desempenho das atividades que lhe são próprias, o professor ou especialista de educação, co-responsáveis na consecução do objetivo, ora enunciado, deverão agir de modo a concorrer para: I – preservação do sentimento de nacionalidade; II – resgate e preservação do patrimônio cultural, artístico e popular; III – vivência e convivência em função das idéias da comunidade; ...V – zelo, dedicação e lealdade para com a escola e comunidade escolar”. **Estado de Alagoas** – Capítulo II – Dos Deveres – Art. 151 – São deveres do ocupante de cargo do Magistério Público Estadual: – ....; II – contribuir para o cumprimento da gestão democrática do Sistema de Ensino; **III – zelar pelo respeito a igualdade de direitos quanto as diferenças de raças, sexo, credo religioso, ou político e origem sócio-econômica;** IV – respeitar o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;...” Em 2000 foi promulgada a Lei N°. 6.197, de 26 de setembro de 2000 que estabelece o Plano de Cargo e Carreira do magistério público estadual. Contudo a Lei N°. 5.465, de 25/01/93, não foi revogada. (grifos meus). **Rio de Janeiro** – Os deveres do magistério estão afirmados no Decreto-Lei N°. 133/75. As 21 alterações que acompanham esse Decreto tratam de aspectos econômicos, de vantagens salariais e fixação de vencimentos, ou de reorganização de cargos do magistério. Não foi possível encontrar na internet possíveis alterações ou a revogação da lei acima citada. Pesquisou-se no buscador Google; na página da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro; do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE)/RJ e do Conselho Estadual de Educação. **Estado do Espírito Santo** – Capítulo III – Dos Deveres – Seção I – Disposições Gerais – Art. 67 – O profissional da educação tem o dever de considerar a relevância de suas atribuições

em razão do que deverá: I – Conhecer e cumprir a Lei; II – Preservar os princípios de autoridade, responsabilidade e relações funcionais; Seção III – Dos Preceitos Éticos Especiais – Art. 70 – Constituem preceitos éticos próprios do Magistério: I – A preservação dos ideais e fins da Educação Brasileira; II – O esforço em prol da educação, utilizando processos que garantam a formação integral do aluno; III – A pontualidade e a assiduidade;.... VII – A prática do bom exemplo, a responsabilidade e a competência; ....” **Rio Grande do Sul:** Título VII – Dos Deveres e das Responsabilidades – Capítulo I – Dos Deveres – Art. 120 – O membro do Magistério tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, em razão de que deverá: VII – comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, excetuando as tarefas com eficiência, zelo e presteza; **VIII – apresentar-se em serviço decente e discretamente trajado;** IX – manter espírito de cooperação e solidariedade com a comunidade escolar e a da localidade;...” (grifos meus). **Estado do Amapá:** Capítulo II – Dos Deveres – V – o zelo, dedicação e lealdade para com a escola e a comunidade escolar; VI – incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre os educandos, demais educadores e a comunidade em geral, visando a construção de uma sociedade democrática;...” **Estado da Bahia:** Lei nº 3.375, de 31 de janeiro de 1975. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado da Bahia e dá outras providências. Seção VII – Deveres e outras Normas Especiais Art. 44 – Além dos que lhe são Próprios em Virtude da Condição de Servidor Público, ao Membro do Magistério Público Incumbe Observar e Cumprir os Seguintes Deveres Especiais: O culto à Pátria, aos símbolos nacionais e o cumprimento das demais normas cívicas; a lealdade e o respeito às instituições constitucionais e administrativas a que servir; o respeito às autoridades constituídas e à tradição histórica da nacionalidade; a prática do bom exemplo; a dedicação e o zelo num esforço comum de bem servir à causa de educação, em prol do desenvolvimento nacional; a obediência e o respeito aos preceitos éticos do magistério; abster-se de participar de atividades e movimentos que atentem contra a segurança nacional, a ordem pública, os bons costumes.” **Estado de Rondônia:** Lei Complementar N°. 250, de 21 de dezembro de 2001:

Seção XV – Dos Deveres Especiais – Art. 39. Aos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Estadual, no desempenho de suas atividades, além dos deveres comuns aos servidores públicos civis do Estado de Rondônia, cumpre: I – preservar as finalidades da Educação Nacional inspiradas nos princípios e nos ideais de solidariedade humana; II – promover e/ou participar das atividades educacionais, sociais e culturais, escolares e extra-escolares em benefício dos alunos e da coletividade a que serve a escola; III – trabalhar em prol da educação integral do aluno, assegurando o desenvolvimento do seu senso crítico e consciência política; IV – comprometer-se com o aprimoramento pessoal e profissional através da atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, bem como a observância dos princípios morais e éticos; V – manter em dia registros, escriturações e documentação inerentes ao cargo (e função) desempenhado; VI – preservar os princípios democráticos da participação, da cooperação, do diálogo, do respeito à liberdade e da justiça social. **Estado do Maranhão:** Lei N°. 6.110, de 15 de agosto de 1994 – Dispõe sobre o Estatuto do Magistério de 1º e 2º graus do Estado do Maranhão: Título VI – Dos Deveres e Proibições – Capítulo I – Dos Deveres: Art. 79 – São deveres do Professor e do Especialista em Educação Básica: I – Concorrer, no exercício de sua profissão, para preservação do sentimento de nacionalidade e para a formação de natureza ética; II – Participar de todas as atividades programadas na comunidade escolar ou no seu ambiente de trabalho; III – Comparecer ao trabalho nas horas de expediente normal, executando os serviços que lhe competem; IV – Cumprir as ordens dos superiores, representando contra eles, quando as mesmas forem ilegais; V – Desempenhar com zelo e presteza os trabalhos que lhe forem incumbidos; ....; X – Apresentar-se convenientemente trajado ao serviço”;

<sup>4</sup> Estado do Rio de Janeiro – Decreto-Lei 133, de 16/6/75 e suas alterações (são 21 alterações)

<sup>5</sup> Vale assinalar que, em 1888, 95% da população negra brasileira era livre. Os escravos eram apenas 5%.

## REFERÊNCIAS

---

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/ Ed. 34, 1999.

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

JACCOUD, L. de B.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores In: \_\_\_\_\_ (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora LDA, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora LDA, 1995.

\_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação: Dossiê: interpretando o trabalho docente*. Porto Alegre, 1991.

# ESPAÇO DOCENTE, REPRESENTAÇÕES E TRAJETÓRIAS

---

---

*Iolanda de Oliveira\**  
(*iolanda.eustaquio@globo.com*)

\* Professora da Faculdade de Educação da UFF; Doutora em Psicologia Escolar pela USP.

Nesta parte da pesquisa, realizamos um estudo da alocação ocupacional em nível de escola, sobre as representações dos docentes em relação a alguns aspectos da profissão e enfocamos, também, parte de suas trajetórias de vida.

Tais aspectos foram analisados a partir de questionários aplicados e de entrevistas realizadas com docentes que exercem atividades profissionais na escola básica nos seguintes municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro: Niterói, São João de Meriti e Rio de Janeiro.

Em cada município, foram envolvidas escolas públicas municipais e estaduais. A aplicação dos questionários foi feita a 305 professores, assim distribuídos: 55 negros, 98 mestiços e 152 brancos.

Na seleção das escolas municipais de Niterói e de São João de Meriti determinou-se, em cada um, uma escola central, de fácil acesso, e outra periférica. No município do Rio de Janeiro, as duas escolas nas quais foi realizada a pesquisa, tanto na rede municipal quanto na estadual, ficam localizadas no Centro e na Zona Sul. Entretanto, duas das escolas selecionadas, embora na Zona Sul, estão situadas em locais constantemente ameaçados pelos riscos do narcotráfico e são freqüentadas por usuários socialmente excluídos por serem extremamente pobres e predominantemente portadores da cor negra, que é um estigma de inferioridade, o que as torna periféricas.

No município de Niterói a pesquisa foi realizada em apenas uma escola estadual, que representa uma situação privilegiada por seu tradicional prestígio, ao mesmo tempo em que atende a um significativo número de alunos residentes nas favelas próximas, com um baixo padrão de vida. Os pais dessas crianças preferem que seus filhos estudem nessa escola e não nas situadas no morro, a despeito de sua qualidade, por julgarem que estudando fora do seu precário local residencial, eles têm mais possibilidades de ascender socialmente.



De maneira concomitante, este estabelecimento de ensino é procurado pelas famílias de classe média decadente que não mais dispõem de recursos para manterem os seus filhos em escolas particulares.

Nas duas escolas municipais de um dos municípios selecionados, os questionários foram aplicados à quase totalidade dos professores de cada uma, porque esta rede dispõe de um dia semanal comum a todos os docentes por turno, o que facilitou a ampliação da aplicação do questionário, a despeito do aspecto quantitativo já ter sido contemplado no primeiro plano desta pesquisa.

Embora o encontro dos docentes nestas instituições não seja ainda a situação ideal, porque as reuniões são fragmentadas por turno e os alunos perderem a metade da carga horária diária uma vez por semana, esta é uma condição favorável a uma ação pelo menos parcialmente coletiva das unidades escolares.

Nos dois outros municípios e em todas as escolas estaduais o envolvimento dos docentes foi esparso, porque nos casos em que existem reuniões semanais, estas são por disciplina, fragmentando ainda mais os encontros. Além disso, em alguns casos, a administração da escola não facilitou o encontro da equipe de pesquisadoras com os docentes, ficando tal contato por conta das investigadoras, provocando perdas quantitativas na aplicação do questionário, o que não prejudicou o objetivo deste plano da pesquisa, porque nesta parte dos estudos priorizam-se os aspectos qualitativos.

Tanto o sistema estadual quanto os municipais, desta pesquisa, não dispõem na jornada de trabalho dos docentes de encontros periódicos de todos os que exercem atividades na mesma instituição de ensino, o que impede a realização de discussões coletivas sobre os problemas que a unidade escolar enfrenta, a conseqüente tomada de medidas de parte da comunidade escolar

sobre os mesmos e a determinação de diretrizes teórico-práticas que deveriam orientar a ação educativa de cada estabelecimento.

## **ESPAÇO DOCENTE**

A expressão “Espaço docente” é utilizada para indicar o lugar ocupado pelas professoras por cor e nível de duas escolas municipais, sob a mesma administração, nas quais, conforme referências anteriores, foi possível aplicar os questionários à quase totalidade das professoras e dos professores porque a organização escolar possibilitou tal abrangência.

Nós constatamos que, na mais central das referidas escolas, há predominância de brancos atuando nas últimas séries do Ensino Fundamental, enquanto negros e mestiços, embora minoritários na escola, têm uma atuação relativamente maior nas séries iniciais de escolarização, apesar de terem formação equiparável à dos brancos.

Há um significativo número de professoras mestiças que tendo o 3º grau completo continuam atuando na docência das séries iniciais, situação muito menos freqüente entre as docentes brancas com a mesma formação, havendo casos em que, não tendo o 3º grau, o docente branco afirma que atua nas últimas séries do Ensino Fundamental.

Na escola periférica do mesmo município há predominância de docentes negras e mestiças, sendo equiparável o percentual das três categorias de cor, atuando tanto de 1ª a 4ª quanto de 5ª a 8ª séries. Nesta escola, as falas de duas professoras, uma branca e outra negra, sugerem que a situação de grande número de professoras mestiças que já tendo o 3º grau completo continuam atuando de 1ª a 4ª séries, na outra escola sob a mesma administração, é uma decorrência da não democratização dos critérios de ascensão, o que está repercutindo “negativamente” na trajetória profissional de negras e mestiças.

“Comecei como professora de alfabetização, continuando os estudos, hoje dou aula de 5ª a 8ª série” (professora branca).

“Consegui ascensão através do meu próprio esforço, porque a primeira Faculdade que eu fiz foi a de Letras (Port./Lit), mas como eu lecionava em mais de duas escolas fiquei muito cansada, e não tendo e nem conhecendo alguém influente, só vi um meio de descansar um pouco das correções diárias de testes, exercícios e provas, que foi ter que fazer uma outra Faculdade que foi a de Pedagogia” (professora negra, atualmente orientadora educacional).

Estas afirmativas indicam a possibilidade de deslocamento interno das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, para as finais, o que possibilita inferir que a permanência de um elevado percentual de professoras mestiças com 3º grau completo atuando nas séries iniciais de escolarização, na outra escola da mesma mantenedora, tem possibilidade de ser um problema de discriminação racial, implícito nos critérios de ascensão, uma vez que não há no estatuto do magistério deste município normas para a mobilidade ocupacional ascendente. É visível que o critério adotado está mantendo as docentes negras no patamar mais baixo da profissão, pelo menos na escola central do município em questão.

Confrontando a situação constatada nas duas escolas com as evidências quantitativas, conclui-se que a alocação dos docentes negros majoritariamente na Educação Infantil e nas séries iniciais de escolarização, comprovada no primeiro plano desta pesquisa, nem sempre se deve a um nível de escolaridade inferior. Igualmente, a análise dos estatutos do magistério anuncia, de parte de alguns, aberturas para adoção de critérios clientelísticos, através dos quais, em consequência da discriminação generalizada, negros e mestiços estão mais expostos à exclusão, pela falta de normas legalmente estabelecidas.

Esta análise não significa que somos favoráveis ao deslocamento das docentes mais preparadas, das séries iniciais para as finais do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio. Sugerimos que a ascensão se faça através da valorização da qualificação obtida através da elevação salarial e das possibilidades de exercício profissional em atividades de coordenação e de liderança tanto nas instâncias em nível de escola, quanto intermediárias e superiores, corrigindo distorções do nosso sistema de ensino que desvaloriz o profissional da Educação Infantil e das séries iniciais de escolarização, através da exigência de uma qualificação mínima apenas de nível médio.

O não estabelecimento prévio de critérios para ascensão contribui para manter os promovidos na condição de subordinados porque o espaço profissional não foi uma conquista e sim uma doação.

Para corrigir a discriminação racial constatada no interior do magistério é indispensável que além de ser respeitada a legislação sobre o ingresso através de concurso público, sejam determinados critérios de ascensão com base no mérito.

Sabe-se que o interesse de toda a professora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série ao terminar o curso superior, é passar a atuar nas séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, o que no Brasil significa ter maior prestígio e maiores rendimentos, porque ainda que o salário seja mantido, a redução da carga horária representa um ganho adicional, por motivo da maior disponibilidade de tempo que em geral é utilizado para aumentar a renda da educadora através da dupla, tripla e às vezes quádrupla regência e em alguns casos para o exercício de outra atividade econômica.

O privilegiar os níveis de ensino mais elevados com salários mais altos sem um estímulo para fazer manter os profissionais com uma formação mais aprimorada nas séries iniciais de escolarização, é uma anomalia do sistema de ensino brasileiro que

deste modo não reconhece que tanto a Educação Infantil quanto as séries iniciais do Ensino Fundamental exigem qualificação se não mais, tão aprimorada quanto os outros níveis de ensino, quer seja séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Superior.

Opondo-se à hierarquia estabelecida no sistema de ensino brasileiro, a necessidade de que toda a formação para o magistério se faça em nível superior é enfatizada por Jean Piaget desde 1972. Em várias obras o referido autor dá ênfase à formação universitária de professores de acordo com o que se transcreve a seguir:

“... há ainda numerosos países, onde a preparação de mestres não tem qualquer relação com as faculdades universitárias; só os mestres secundários se formam na universidade e somente no que se refere às matérias a ensinar, sendo a preparação pedagógica nula ou reduzida a um mínimo, enquanto os mestres primários são em parte preparadas nas Escolas Normais, sem vinculação direta com a pesquisa universitária...” (Piaget, 1972, p. 14).

Em outra obra Piaget, referindo-se aos problemas gerais do ensino, escreve:

“... o primeiro relaciona-se com a preparação de professores, o que constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. Ora esse assunto apresenta dois aspectos: em primeiro lugar existe o problema social de valorização do corpo docente primário e secundário, a cujos serviços não é atribuído o devido valor pela opinião pública, donde o desinteresse e a penúria que se apoderam dessas possibilidades e que constituem um dos maiores perigos para o progresso e mesmo para a sobrevivência de nossas civilizações doentes (Piaget, 1974, p. 28).;

Ainda o mesmo autor, referindo-se ao problema de formação de professores, comenta a necessidade da formação de uma elite do ponto de vista do conhecimento do aluno e das matérias como também uma verdadeira vocação para o magistério e propõe como solução:

“... uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino se levado a sério) a semelhança da formação dos médicos, etc. A preparação universitária completa é sobretudo necessária para a formação psicológica satisfatória, e isso para os futuros mestres, tanto do nível secundário quanto do primário” (Piaget, 1974, p. 29).

Entendemos que 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 jornada de trabalho compatíveis com as exigências de um trabalho de boa qualidade.

No sentido de aprimorar a formação de professores a França, a partir da década de 1970, e Portugal nas duas últimas décadas promoveram importantes inovações através da vinculação desta formação às universidades, fazendo desaparecer as antigas Escolas Normais.

No Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação sugere que toda a formação de professores seja de nível superior, mas permite que para as séries iniciais de escolarização e para a Educação Infantil tais profissionais tenham formação mínima de nível médio. Entendemos que a inexistência em muitos locais de professores com esta formação mínima nos impede de generalizar a exigência de formação de nível superior para

toda a Escola Básica. Entretanto, a despeito da carência de certos profissionais, como o médico por exemplo, a exigência de uma formação de nível superior permanece. Parece-nos que a solução não é rebaixar o nível de formação, mas promover maiores investimentos na formação e no exercício do magistério para a sua maior valorização e para garantir a permanência em todos os níveis de ensino de profissionais com nível de escolaridade superior.

Na atualidade, considerando-se a pedagogia e a didática como ciências da educação, e necessitando-se de produzir saberes pedagógicos e didáticos a partir dos respectivos objetos dessas ciências, no sentido de que os docentes tenham nesses saberes referenciais teóricos que contribuam para revitalizar a sua prática, tornando-a menos seletiva e excludente, é indispensável refletir e tomar medidas para que toda a formação dos profissionais da educação se dê nas universidades.

Entendemos que, por uma questão ética, a produção de saberes pedagógicos e didáticos, especialmente sobre a exclusão e seletividade de pobres, negros e mestiços, não deve realizar-se reduzindo os docentes a meros objetos de especulação científica, mas os mesmos devem tornar-se pesquisadores da sua própria prática com vistas à melhoria qualitativa da sua ação pedagógica, preferencialmente em parceria com a universidade. Para isto, é indispensável uma formação universitária.

## **REPRESENTAÇÕES DOCENTES**

Como representações docentes, consideramos alguns aspectos vinculados à profissão que evidenciam o maior ou menor grau de autonomia, o que condiciona a caracterização da atividade ocupacional como profissão. Incluímos nesta parte: nível de aspiração quanto à formação continuada, a postura docente em

face da autoria do projeto de trabalho que realiza por meio da determinação das funções inerentes ao magistério e em face do relacionamento professor aluno.

A inclusão do aspecto sobre autonomia profissional nesta pesquisa foi feita com o propósito de averiguar se a ousadia profissional, isto é, a coragem, a predisposição e a competência para assumir a autoria do próprio projeto de trabalho estão relacionadas com a ascensão profissional, o que poderia estar interferindo na maior ou menor ascensão profissional entre negros, mestiços e brancos.

Os aspectos anteriormente apresentados são analisados a partir do conjunto de questionários aplicados nas escolas dos três municípios, sem a desagregação dos dados por cor, destacando-se entretanto, em determinados momentos, algumas falas que explicam o lugar ocupado pelos negros no sistema de ensino.

Quanto à formação continuada aspirada pelos docentes da totalidade das escolas, é sempre citada a de longa duração: graduação para os que têm apenas Ensino Médio e pós-graduação em nível de mestrado e ou doutorado para os portadores de cursos superiores.

Entre os comentários sobre a questão, julgamos conveniente destacar os seguintes:

“pretendo fazer cursos específicos para melhorar o meu desempenho com as turmas”; “gostaria muito de viver aperfeiçoando os meus conhecimentos, porém não temos incentivos de parte dos governantes e nem condições próprias para buscá-los, uma vez que a jornada de trabalho de um professor é extensa e mal remunerada”.

Principalmente a segunda fala denuncia uma situação que precisa ser superada através do apoio ao professor de parte das políticas públicas para facilitar a sua formação continuada.



O desinteresse por esta formação só aparece excepcionalmente, de parte de uma minoria, quase sempre professoras das séries iniciais com formação de nível médio.

Nas duas escolas municipais nas quais pudemos ter uma visão da quase totalidade dos docentes, negros, mestiços e brancos estão em situação equiparável em relação à formação alcançada, havendo alguns com nível de pós-graduação *stricto sensu*, a despeito da disparidade na sua alocação por cor.

Significativo número de professoras e professores de ascendência africana de duas escolas municipais, superando as dificuldades impostas pela seletividade escolar, conseguiram equiparar-se aos brancos quanto ao nível de escolaridade, o que não foi suficiente para a sua equiparação na alocação ocupacional tanto em relação ao local de trabalho, há maior número de negros na escola periférica, quanto em relação ao nível de ensino em que atuam, porque a presença negra é maior nas séries iniciais do Ensino Fundamental da escola mais bem localizada.

Tratando-se das funções docentes as respostas foram classificadas em técnicas, intermediárias e técnico-reflexivas. Entre as primeiras foram incluídas as atividades que reduzem as funções docentes ao fazer, tendendo a uma atitude que favorece a conhecida divisão do trabalho, o caráter dicotômico na relação teoria prática, reduzindo o docente a mero executor do que foi pensado por outros. Como intermediárias foram consideradas as posições que contemplam o fazer e o pensar de maneira muito tímida, sem uma posição determinada no sentido de caracterizar a atividade docente como unidade entre o fazer e o pensar, entre a teoria e a prática. Como técnico-reflexivas foram consideradas as respostas que sugerem uma ação deliberada sobre a autoria do processo educativo a ser realizado.

Em todas as escolas envolvidas nesta pesquisa há predominância de posições que apresentam funções estritamente técnicas,

à exceção de uma escola estadual, cujos respondentes têm uma posição equivalente entre as três categorias nas quais as respostas foram classificadas, apresentando pelo menos teoricamente uma posição mais ousada em relação às funções docentes. Não se averiguou, entretanto, se as práticas desses docentes correspondem às suas falas ou se suas expressões são discursos sem as práticas correspondentes.

São algumas das funções docentes apresentadas pelas professoras e professores as quais foram classificadas como puramente técnicas.

“contato sistemático com o aluno, equipe técnico-pedagógica da escola, participação em todas as atividades ligadas ao *fazer* pedagógico...”;

“instruir, educar, socializar, *tentar preparar para o mundo fora da escola.*

Formar o indivíduo total (*crítico*, responsável, feliz, com amplo conhecimento). Dar aula, orientar e educar: transmitir conhecimentos, orientar o aluno no seu estudo, estimular o aluno no seu convívio com os outros, promover o exercício da cidadania: dar às crianças formação de hábitos, conceitos e atitudes, incentivar o desenvolvimento psicomotor e perceptivo das crianças; dar aula, educar e orientar; elaborar avaliações; corrigir provas e testes, desenvolver atitudes; corrigir redação, incentivar a leitura; dar entrada e saída aos alunos, supervisionar horários (dirigente de turno); atendimento à comunidade, aos alunos e aos professores (diretora geral); acompanhamento dos alunos, orientação, desenvolvimento de projetos (orientadora educacional); lecionar, avaliar os alunos.”

As falas que foram destacadas, pertencentes a uma dirigente de turno, a uma diretora geral e a uma orientadora educacional, são de docentes que pertencem à mesma unidade escolar, as quais restringem as suas funções a atividades puramente técnicas. A orientadora pedagógica desta mesma escola

tem uma posição menos conservadora, mas restringe-se ainda ao planejamento do ensino, sem a preocupação de elaborar coletivamente o planejamento escolar, o que é a função primeira da equipe administrativo-pedagógica da escola. Sendo responsáveis pela liderança das atividades de elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo da unidade de ensino, nenhuma delas têm clareza de sua função primeira diante de suas responsabilidades quanto ao tipo de aluno a ser formado pela instituição escolar. Não há destaque de planejamento em nível de unidade de ensino o qual deverá conter as diretrizes que orientarão a elaboração dos planos específicos de cada docente.

A maior parte das respostas anteriormente relacionadas vinculam-se estritamente a uma atividade de caráter técnico, enquanto outras, embora predominantemente técnicas, anunciam uma tentativa de estabelecer a relação entre a sociedade e a educação, sem entretanto atentar para a necessidade de que tais medidas devem ser precedidas e concomitantes a uma reflexão sobre o que deve ser a educação em uma sociedade dada, para um determinado indivíduo em um determinado momento da história da humanidade.

A necessidade de estabelecer a relação entre a educação e a sociedade, entre a educação e o contexto de vida e as necessidades de emancipação dos usuários dos serviços educativos, é algo quase completamente descartado nas respostas anteriormente apresentadas.

Foram classificadas como intermediárias as respostas que a seguir são exemplificadas, as quais, por um lado, não se caracterizam pela ousadia de quem assume a responsabilidade de refletir, planejar e alterar a sua prática pedagógica e, por outro, não se caracterizam pela submissão do apenas fazer que predomina nas respostas anteriores. Seguem-se alguns exemplos:

“atuar junto a alunos, pais e professores na busca da *qualidade do ensino* e integração do aluno à escola; *promover uma reflexão constante sobre a prática pedagógica*; desenvolver espírito crítico, estimular a busca de conhecimentos, manter-se atualizado buscando conhecimentos pedagógicos e outros; ler, pesquisar, participar de seminários e palestras, fazer o intercâmbio de idéias com os colegas; conduzir o aluno à construção de conhecimentos”.

A qualidade do ensino a partir da sala de aula foi o tema do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em 1998, quando os especialistas em didática discutiram a questão. Por outro lado, no X ENDIPE, realizado em maio/junho do ano 2000, uma prática pedagógica reflexiva foi considerada o ponto de partida para a criação de alternativas que promovam o sucesso escolar. O pronunciamento dos professores coincide com as principais preocupações dos pesquisadores, na busca de respostas para os problemas do ensino. Em nossa opinião, falta-lhes um assessoramento da academia para que se tornem pesquisadores de suas práticas educativas. Isto contribuirá para legitimar a pedagogia e a didática como ciências que têm como objeto de estudo o fenômeno educativo e a ação docente, respectivamente. Os referidos campos de conhecimento estão a exigir a produção de saberes a partir dos seus respectivos objetos, o que contribuirá para reduzir a sua dependência das outras ciências da educação.

As afirmativas apresentadas parecem estar realizando um percurso na busca da independência intelectual que o exercício da verdadeira profissão docente exige. Parece que, com um assessoramento seguro, a partir de um referencial teórico consistente, esta postura intermediária continuará a sua trajetória na busca da práxis pedagógica comprometida com a emancipação dos seus destinatários.

As respostas classificadas como técnico-reflexivas foram em número muito reduzido, indicando portanto que a formação

continuada dos docentes deverá, essencialmente, ter em vista a promoção da autonomia profissional. A seguir, apresentamos alguns exemplos do que foi declarado e classificado como respostas que sugerem uma ação decidida sobre a autoria do projeto educativo a ser desenvolvido pelos docentes:

“seleção de conteúdos, planeamento de curso, seleção de textos, preparo de aulas, orientação de atividades, avaliação, realização de pesquisas, trocar e produzir idéias, transformar, questionar, planeamento em grupo, adaptação do conteúdo à realidade dos alunos preparar o conteúdo que vai ser trabalhado, preparar o grupo para as atividades de conteúdo e outras que forem necessárias, seleção de material com diversas linguagens, atualização, leitura e planeamento”.

Em todas as falas transcritas, a ousadia necessária para assumir a responsabilidade de tomar a decisão última sobre o próprio processo de trabalho nos parece estar presente.

Entre os autores das respostas transcritas, apenas uma tem formação de nível médio e é autora da sintética expressão: *“leitura e planeamento”*. Isto indica que o ensino superior é o espaço mais adequado para formar o profissional da educação.

O outro aspecto através do qual procurou-se averiguar o grau de autonomia dos docentes é a sua posição em face aos programas oficiais, que no momento se concretizam essencialmente através dos parâmetros curriculares, de um documento elaborado por uma das secretarias municipais envolvidas nesta pesquisa.

As respostas foram classificadas em submissas, isto é, as respostas caracterizadas pela aceitação plena dos documentos oficiais, sem nenhuma objeção ou proposta de adaptação ou de utilização dos mesmos como fonte de consulta para o planejamento das atividades escolares; intermediárias são as que anunciam a necessidade de alterações ou adaptações; e reivindicadoras de autonomia são as que denunciam o autoritarismo da medida,

reivindicando para si o direito de decidir sobre ou de participar das decisões que afetam o seu processo de trabalho.

Entre as primeiras têm-se os seguintes exemplos:

“a universalização e a globalização do ensino são necessárias mediante a realidade socioeconômica, cultural e política em que vivemos no mundo atual; acho que há muito precisávamos de parâmetros para a educação nacional. Assim, ficou muito fácil trabalhar em educação”; “os parâmetros vieram para unificar nacionalmente os conteúdos obrigatórios, sendo isto muito importante”; “são importantíssimos para o desenvolvimento pleno da educação”; “considero um excelente trabalho, bem fundamentado, oportuno, sendo importante a sua utilização pelas escolas”; “estou gostando porque estou estudando”; “vejo os parâmetros curriculares como um avanço dentro da educação”; “os parâmetros compreendem propostas de fato voltadas para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão consciente e atuante, espero que funcionem”.

Principalmente a segunda fala é uma renúncia completa à autonomia profissional. As respostas são de professoras com formação de nível superior, uma das quais declara ter curso de pós-graduação. Se por um lado verifica-se que a formação de nível médio é insuficiente para promover a autonomia profissional, por outro, embora as posições mais avançadas sejam originárias de professoras com formação de nível superior, a maioria destas, independente da cor, não evidenciam as qualidades necessárias ao exercício da profissão docente e portanto este não é um fator determinante do seu *status* no interior desta ocupação.

Como respostas intermediárias apresentamos alguns exemplos:

“um pouco melhores que as anteriores, mas bastante autoritários”; “penso que não resolvem os problemas efetivos da sala de aula”; “de boa qualidade e organização, mas fora da realidade

de muitas escolas”; “achei válido, precisando de alguns ajustes”; “há colocações muito importantes, mas nem tudo funciona como está no papel”; “não estão de acordo com a realidade dos alunos”; “os parâmetros curriculares parecem atender a outra realidade, acho que deveriam descer mais na análise da realidade brasileira e de nosso alunado”.

As respostas que se seguem foram algumas das que classificamos na terceira categoria e que, portanto, são de professores que reivindicam para si o direito de pensar a educação que deverão ministrar:

“se levarmos em conta que estes devem merecer análise nas escolas para que sirvam de referência para o trabalho docente, acho válido”; “considero válida a sua publicação. É necessário que tenhamos uma visão crítica dos mesmos”; “acredito que não foram feitas as consultas necessárias às bases, o que prejudica a sua validação, além do que nem sempre existem discussão e adaptação necessárias à sua utilização no cotidiano escolar”; “mais um projeto que cai como um pacote nas diversas realidades escolares reforçando a alienação do trabalho pedagógico, que desconhece qualquer método democrático, quer seja de forma ou de conteúdo, uma vez que em nome da pluralidade, da qualidade, homogeniza realidades diferentes, não acolhe pessoas reais, escolas reais”; “*acredito que possamos encontrar caminhos* para adequação das questões regionais e possibilitar uma unidade de conteúdo”; “bom instrumento de apoio para o meu trabalho e acredito que para todo professor”; “é necessário mudar, mas esta modificação não pode ser feita via pacote de cima para baixo e sim através de uma ampla discussão entre o professorado”.

Através destas falas, o caráter ideológico dos documentos oficiais fica descoberto, documentos que tendo conteúdos significativos para a população brasileira, violentam a autonomia dos docentes,

porque foram elaborados sem a participação daqueles que produzem o fenômeno educativo e que portanto deverão ser ouvidos e respeitados. Estas posições são, entretanto, as menos freqüentes.

Segundo Costa (1995), a universalização da escola aumentou a presença feminina no magistério e com isto foram incluídas as medidas para retirar a autonomia das professoras no sentido de conceberem o seu próprio trabalho, tornando a concepção uma faceta do ensino desvinculada dos que a executam. No magistério a separação entre a concepção e a execução expropria o docente do seu saber e reduz suas habilidades ocupacionais, porque o mesmo não tem controle sobre o processo de trabalho, ocorrendo o desaparecimento gradativo da sua autonomia, o que o torna dependente do controle e das decisões do Estado. O docente é estimulado a requalificar-se para as tarefas previamente determinadas pelas autoridades e não a concebê-las enquanto profissional.

A desqualificação profissional se efetua à medida que os currículos, a pedagogia e a avaliação são padronizados e predeterminados sob a forma de pacotes culturais. As condições de trabalho se agravam e comprometem o controle e a autonomia profissional.

O trabalho que está sendo mais rebaixado e mais atingido pela degradação e pelo controle nas escolas é essencialmente o mais feminino e mais negro, a partir principalmente de uma exigência menor quanto à qualificação profissional, o que torna as docentes mais vulneráveis à manipulação estatal.

As políticas implícitas às medidas governamentais, entretanto, não se realizam de maneira absoluta, porque ocorrem conflitos no interior das unidades escolares, conforme comprovam algumas falas de professoras e professores. Há docentes que têm as suas próprias posições e que resistem às imposições estatais de algum modo. Percebe-se portanto no imaginário de alguns professores a não passividade diante das tentativas de desqualificação profissional.



Quanto à relação professor aluno, a equipe de pesquisadoras sugeriu que os respondentes fizessem comentários sobre a sua posição diante da analogia estabelecida no sistema escolar entre a profissão docente e a relação de parentesco, atentando essencialmente para o que ocorre na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nos quais tal analogia, estabelecida com relativa frequência, destrói a real função da educação escolar. Os respondentes salientaram em suas respostas a substituição da palavra “professora” pela palavra “tia”. As respostas foram classificadas do seguinte modo: aceitação, indiferença ou antagonismo e rejeição da analogia docência/parentesco.

A aceitação da referida analogia se deu na maioria que tem apenas o Ensino Médio completo e que, portanto, atua nas séries iniciais de escolarização. Há, entretanto, um pequeno número dessas professoras que têm posições progressistas sobre esta questão.

Foram classificadas como aceitação:

“Não vejo nada demais, os amigos das minhas filhas me chamam de tia”; “uma forma carinhosa de tratamento”; “não vejo nada demais em usar a expressão tia já que a escola pode ser considerada a extensão do lar”.

Como formas intermediárias, isto é, como posições indiferentes ao problema têm-se respostas semelhantes às que se seguem:

“não aceito, sou professora, mas não vejo qualquer prejuízo para o ensino aprendizagem, não estímulo em momento algum”.

Como posições que rejeitam o relacionamento do tipo parentesco e afirmam o magistério como profissão têm-se a seguir algumas das respostas:

“sabemos que tem toda uma visão política quando se chama de ‘tia’ ao invés ‘de professora’”; “...com o passar do tempo passaram a chamar a professora de tia e com isso a sua desvalorização como profissional da educação”; “tentativa de mascarar a profissão que é digna, gratificante e estimulante, meu compromisso é ser professora”.

Uma das influências da feminização do magistério é a tentativa de reduzir a função docente ao parentesco e deste modo eliminar a função política que é incorporada à docência quando exercida profissionalmente.

Ao escrever o livro *Professora sim, tia não*, Paulo Freire declara que o faz por um compromisso ético-político, afirmando, a partir daí, o político como um dos aspectos essenciais da profissão docente. A recusa de tal analogia se dá, segundo Freire, porque ser professora significa ter responsabilidade profissional, que inclui a exigência de uma formação continuada. A expressão “tia”, distorce a tarefa profissional e esconde a ideologia oculta na palavra, que sugere a passividade e não o envolvimento das profissionais nas lutas políticas que a profissão exige. O assumir-se como professora exige a aceitação plena da responsabilidade do trabalho docente e é possível que algumas professoras, desencorajadas de assumirem tal responsabilidade, se refugiam na denominação “tia”, estabelecendo com os seus alunos não um relacionamento profissional mas de parentesco. Este comportamento leva a “professora” a submeter-se ao autoritarismo do Estado, corroendo a sua ocupação e a sua disposição para as lutas profissionais.

O exercício da verdadeira profissão docente exige a participação nas lutas coletivas e formação permanente em que a teoria e a prática são contempladas em uma relação de unidade. Paulo Freire sugere na sua proposta de avaliação da prática docente dois aspectos: a descoberta da teoria embutida na prática e como

percurso de formação teórica no sentido de aperfeiçoar a prática e aprimorar a formação docente.

Faz parte da atividade profissional a recusa dos pacotes elaborados por pessoas alheias ao processo de educação que, em posições autoritárias, desrespeitam o saber e a capacidade criadora dos que atuam no magistério, aviltando a sua liberdade.

A redução da professora à tia é, segundo Paulo Freire: “... uma inocente armadilha ideológica em que tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (Freire, 1995, p. 25). Uma das tarefas é desafiar os alunos desde a Educação Infantil a ser coerente com relação ao seu discurso e a prática, coerência esta que inexiste no comportamento a solução dos governantes que não têm comprometimento com problemas que a sociedade enfrenta e que são de interesse coletivo.

A relação do tipo parentesco, no magistério, se vincula também às outras profissões predominantemente femininas nas quais existe uma relação entre as atividades domésticas, ou seja, serviço doméstico, saúde, alimentação, vestuário, necessidades humanas que são exercidas pelas mulheres no lar e caracterizam as ocupações femininas.

À medida que os graus de ensino se elevam e a presença feminina e negra se reduz, o relacionamento do tipo parentesco tende a ser rejeitado por parte dos docentes, tendendo ao desaparecimento. A docência vai gradativamente deixando de ser o espaço no qual a referência ao emocional e aos sentimentos tem grande relevância.

Nesta pesquisa, mesmo de parte de algumas professoras das séries iniciais há uma grande ênfase ao magistério como profissão, completamente desvinculado das atividades domésticas. A significativa presença de professoras com formação de nível

superior, atuando nesta fase do Ensino Fundamental, tem contribuído para legitimar o magistério como profissão.

## **REPRESENTAÇÕES RACIAIS**

As representações elaboradas pelos docentes sobre a questão racial foram evidenciadas através das entrevistas realizadas e, portanto, a partir de um número mais reduzido de professoras e de professores.

Foram solicitados pronunciamentos sobre a visão de cada entrevistado diante das relações raciais na família, na sociedade, na escola e nos currículos escolares.

O espaço familiar foi contemplado por ser o grupo social no qual o indivíduo recebe as primeiras impressões, estabelece as primeiras relações e realiza as suas primeiras interações sociais, as quais poderão permanecer ou serem alteradas pelos outros grupos que posteriormente vão influenciar o imaginário dos indivíduos em formação.

A raça como fator determinante da condição dos indivíduos na sociedade é percebida pela totalidade dos entrevistados, aos quais entretanto falta o domínio dos referenciais teóricos básicos que explicam a maneira pela qual o problema racial foi social e historicamente construído no mundo e a maneira específica pela qual ocorreu e é ratificado no Brasil. Ainda que tendo em sua maioria formação em nível de 3º grau, falta-lhes o conhecimento necessário à compreensão do problema salientado. São as ocorrências do cotidiano, o que é posto principalmente na mídia eletrônica que orienta as falas dos entrevistados, os quais não dão mostras de serem portadores de argumentações teóricas convincentes sobre a questão, mantendo-se no nível do senso comum, do aparente.

A questão racial na sociedade é vista com muita clareza, mas também mantendo-se no nível do senso comum, sem estabelecer a relação com as teorias que as sustentam. A exemplo, têm-se a fala de uma professora mestiça, socióloga:

“Você tem uma sociedade racista e só não é mais racista porque a população negra vive uma grande discriminação..... porque à medida que o negro não caminha pelos prédios de Ipanema, Copacabana, Leblon, a não ser pela entrada de serviço, então não incomoda, é um país com um discurso de convivência racial pacífica e a escola é o reflexo da sociedade...”

A autora do texto, embora socióloga, não estabelece a analogia entre a democracia racial brasileira afirmada por Gilberto Freyre e a passividade que a crença nessa suposta democracia gerou na população negra brasileira, daí a ausência de conflitos inter-raciais a despeito de um cotidiano perpassado pela discriminação da população.

Sobre as relações raciais na família, o tema é tratado só ocasionalmente, quando ocorre algum problema, às vezes relatado pela mídia, ou em decorrência de algum fato social oriundo de grupos de militantes, mas não a partir de uma decisão familiar de incluir a questão na formação dos seus componentes, tanto de parte dos pais dos entrevistados quanto de parte destes para com os seus filhos, entre aqueles que os têm. A situação se agrava, quando, sendo a família mestiça, ou mesmo sendo negra, seus membros acentuam a gradação da sua cor, apontando vantagens para os que têm a pele mais clara ou os cabelos menos crespos. São exemplos de situações familiares relatadas pelos entrevistados:

“Ah! Na minha família a gente pouco comenta sobre isso, foi quando eu fiz um pré-vestibular comunitário pra negros e carentes. Meu pai não concordava com esse nome..... mas foi a única vez que se tratou disso na família ...” (professor negro).

“... da família eu era a mais fechada e minha avó que era também fechada dizia para a minha mãe sobre mim: ‘puxa, Joelma, com tanta gente pra Solange puxar ela puxou a raça mais fechada’”. “E minha mãe dizia: ‘Olha, Solange, você é adotiva, você foi encontrada no lixo’” (professora negra – a mãe dizia apenas que era mentira da irmã).

Sobre a questão racial na escola, e nos currículos escolares, a falta de um embasamento teórico consistente e de uma decisão política no sentido de buscar soluções para a função emancipatória da educação em oposição à exclusão social que tem na exclusão racial uma de suas evidências, continua a ser objeção para alterar o quadro educacional colocando-o a serviço dos seus usuários e não ratificando a exclusão social.

As deficiências na formação de professores continuam a provocar graves conseqüências nas atividades escolares, bem como as precárias condições de trabalho impedem uma formação continuada satisfatória.

A eventualidade da questão racial nos currículos é comprovada por vários professores, dos quais transcrevemos a fala a seguir: “No currículo escolar a coisa é até trabalhada, mas não como deveria quando trabalhando o 13 de maio eu fiz uma peça, todo mundo queria ser negro, até os loirinhos... eu fiz trabalho sobre racismo no dia de Zumbi dos Palmares” (professora negra).

Sobre a irrelevância do problema na escola, tem-se a afirmativa seguinte:

“... Não é tratado nas escolas, dentro dos currículos como coisa relevante; como uma coisa séria, parece até que não existe a questão racial no país... “ (professora branca).

Percebe-se a receptividade de parte das professoras e dos professores para alterar os currículos, mas falta-lhes o quê, como e quando. E em caráter eventual, a questão é tratada, havendo

no Município de São João de Meriti a Lei Municipal n° 936/97, que determina a inclusão das comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário municipal, o que acontece com ampla participação das escolas. Entretanto, a eventualidade da questão e a falta de preparo dos docentes são fatores, entre outros, que impedem a inclusão do tema nos currículos escolares.

## **TRAJETÓRIAS**

As trajetórias dos docentes foram analisadas a partir da realização das entrevistas com 47 professoras e professores, os quais, após responderem ao questionário, aceitaram o convite para aprofundar a coleta de dados sobre o tema. Do total de entrevistados 20 são negros, 15 são mestiços e 12 são brancos. Classificamos também como brancos os que hesitando sobre a sua cor declararam serem de família branca com indígena, sem entretanto assumirem a sua mestiçagem. Esta medida foi tomada com fundamento não só no comportamento aparente dos entrevistados, que tendem a negar a sua origem étnico-racial não-branca, como também nos estudos do professor Sérgio Danilo Pena, os quais confirmam que há pelo menos 33% de linhagens ameríndias na composição genética do brasileiro que se declara branco (Pena, 2000).

As trajetórias são analisadas a partir de alguns aspectos da vida dos avós dos entrevistados, passando pela dos seus pais e nos detendo um pouco mais nas suas trajetórias escolares, retomando a sua visão de mundo sobre a questão racial como resultado das interações sociais em suas diferentes trajetórias.

Grande número dos avós são oriundos de outras regiões do país, havendo uma significativa parcela de nordestinos que vieram em busca de melhoria na sua condição de vida, outros originários de Minas Gerais e do interior do Estado do Rio de Janeiro.

Entre os avós que viveram ou vivem no Rio de Janeiro, foram ou são em sua quase totalidade, residentes nos subúrbios, anunciando o seu baixo padrão de vida. Há casos em que os avós permaneceram no interior, mas os pais se deslocaram para o grande centro urbano que é o Rio de Janeiro e suas proximidades. Excepcionalmente são citados avós brancos, pertencentes a uma classe social alta, cafeicultores e comerciantes, para os quais o magistério é uma ocupação que provoca mobilidade social descendente na família. Entretanto, somente uma entrevistada declara esta posição familiar diante de sua profissão.

A ocupação dos avós em sua grande maioria é caracterizada por ser predominantemente manual, à exceção dos casos anteriormente citados e o do avô de uma professora negra, que foi tradutor do jornal *O Globo*.

Percebe-se, entretanto, que muitos aspectos importantes da memória das famílias que preservariam a sua identidade se perderam. A tradição oral nem sempre se faz e as professoras e os professores desconhecem aspectos importantes da vida de alguns de seus avós que constituem uma geração muito próxima.

A grande maioria das mulheres, tanto a geração das avós quanto a das mães, dedica-se exclusivamente às atividades do lar. No caso das mães, só excepcionalmente são citadas as que exercem outra função social fora da família e também, excepcionalmente, as que exercem atividades domésticas remuneradas. São citados alguns casos de mães de docentes que abandonaram a atividade econômica que exerciam, para dedicar-se exclusivamente às atividades do lar, mesmo em casos em que a sua formação lhes permitiria exercer uma atividade não subalterna como é o caso de algumas mães com formação correspondente ao Ensino Fundamental completo e que trabalhavam antes do casamento.

Percebe-se que não só a geração de avós dos entrevistados, mas também da grande maioria das mães ainda não usufruem do



direito de ir e vir, ultrapassando os limites de sua atuação no lar, direito conquistado pelas lutas feministas em busca da sua equiparação com os homens.

Só excepcionalmente tem-se uma avó comerciária, uma auxiliar de enfermagem e outra que trabalhava na lavoura auxiliando o marido, sendo as duas primeiras brancas e a terceira negra. A geração das mães inclui também excepcionalmente duas professoras com formação de nível superior, uma branca e uma negra; uma professora e outra fisioterapeuta mestiça e duas funcionárias públicas: uma branca e uma mestiça. É citada uma mãe negra, chefe de família sem cônjuge, exercendo atividades domésticas remuneradas.

A grande maioria dos pais das entrevistadas e dos entrevistados ainda se caracteriza por uma certa estabilidade matrimonial, sendo poucos os casos em que o relato da trajetória familiar inclui a separação.

Por motivo de se perceber uma certa naturalização das atividades maternas restritas ao lar, no universo considerado, independente do seu preparo, tomamos como referencial para determinar a mobilidade ocupacional provocada pela ocupação das entrevistadas e dos entrevistados, a profissão do pai e somente a da mãe no caso excepcional de chefia feminina sem cônjuge. Tomamos como base a classificação realizada por Oliveira e outras (1985) estabelecendo categorias análogas às que as referidas autoras elaboraram.

Classificamos a ocupação docente como provocadora da mobilidade social ascendente, descendente ou como estabilizadora do *status* social da família de acordo com a profissão do pai: a mobilidade social ascendente foi considerada quando o pai exerce ou exercia atividade econômica predominantemente manual foi considerada mobilidade social descendente no caso em que o pai exercia ou exerce atividade de nível superior, cujo

*status* familiar desprestigia o magistério como profissão, comprovada por declaração da entrevistada; o magistério foi considerado como atividade ocupacional estabilizadora do *status* familiar nos casos em que o pai exercia ou exerce atividade ocupacional de nível médio e magistério com formação em nível médio ou superior.

Para a grande maioria negra e mestiça, o magistério significa mobilidade social ascendente porque a profissão do chefe de suas famílias é predominantemente manual, enquanto para a metade dos brancos o magistério significa estabilidade ocupacional, com um caso de mobilidade social descendente declarado pela entrevistada: era muito desvalorizada na família.

“Eu não queria ser professora, eu fiz o clássico, fui fazer História. A profissão de professora era muito desvalorizada na família. Minha mãe dizia assim: ‘quem vai ser professora é mulher que está esperando marido’.”

O magistério como estabilidade ocupacional é mínima para os negros e mestiços e inexistente, para esses grupos, como mobilidade ocupacional descendente.

Além dos aspectos familiares analisados, este estudo incluiu alguns dados da trajetória escolar dos entrevistados.

A grande maioria das professoras e dos professores que compõem o grupo em questão não freqüentou educação infantil, o que se vincula certamente ao fato de que a maior parte de suas mães não exercia atividade fora do lar. O ingresso no Ensino Fundamental se deu em quase todos os casos na idade regular, com apenas um caso de ingresso aos oito anos.

O ingresso tardio no sistema de ensino que é comum na população caracterizada pela pobreza e pela negritude não ocorreu neste grupo.

A freqüência à escola pública nos anos de estudos correspondentes ao atual Ensino Fundamental e Médio é constante

com poucas exceções de parte de alguns que estudaram em escola particular, no referido período. Há um expressivo número de entrevistados entre negros, mestiços e brancos que, tendo freqüentado a escola pública ao cursarem o antigo Ensino de 1º e 2º graus, continuaram no sistema de ensino público no 3º grau. É possível que isto ocorra porque a quase totalidade dos entrevistados fizeram cursos de licenciatura da área de ciências humanas no 3º grau, caracterizados por serem de tempo parcial, com baixo prestígio social e comprovadamente freqüentados pela maioria negra e pobre que consegue ingressar na universidade pública. Tais cursos, principalmente os de licenciatura, não são de interesse dos grupos que pertencem aos estratos sociais mais privilegiados e que portanto freqüentam as escolas particulares que têm, de maneira equivocada, o objetivo quase exclusivo de preparar os filhos da classe média para a universidade e manter portanto o seu *status* familiar.

Resta, portanto, aos filhos da classe operária, os cursos para os quais os supostamente mais preparados pelas escolas particulares não têm interesse. Portanto, a relação comumente estabelecida na escola pública na Educação Básica correspondente a instituição particular no 3º grau está a exigir estudos mais cuidadosos, estabelecendo-se a relação entre o público e o privado e o curso de 3º grau pretendido. A referida relação não se confirma no universo contemplado nesta pesquisa.

O grupo de negros e mestiços que compõem este universo constitui, não um grupo privilegiado porque a educação é um direito, mas uma condição excepcional diante do número de anos de estudos por eles alcançados. Enquanto a média de estudo da população brasileira e da população branca é de cinco e seis anos respectivamente, a da população negra e mestiça é de aproximadamente quatro anos. Esta situação sugere o caráter de excepcional idade alcançado pelo grupo de negros, mestiços e

brancos que foram entrevistados, os quais têm no mínimo 11 anos de estudo, com maioria para além desta duração porque concluíram o 3<sup>o</sup> grau, fazendo parte do percentual mínimo que no Brasil termina o ensino superior.

Entre as trajetórias relatadas, decidimos incluir a maior parte do relato de uma professora negra por representar um dos casos mais autênticos de mobilidade social ascendente, que repercute essencialmente nas suas atividades ocupacionais em comparação com a de seus pais, apesar de suas condições materiais de vida não terem sido significativamente alteradas. Além disso, o relato da professora denuncia claramente a maneira pela qual os docentes negros, mesmo no sistema de ensino público, são colocados em situação de inferioridade, ora pelas situações que exigem relacionamento pessoal para ingresso ou ascensão ocupacional, ora para ocupar cargos de liderança, diante da discriminação praticada pelos próprios colegas de trabalho que rejeitam o docente negro em uma posição de destaque e de liderança.

Entrevistadora (E): Nós gostaríamos de ouvir sua trajetória familiar a partir dos seus avós. O que você pode nos dizer sobre o assunto?

Professora (P): A família de minha mãe é de Pernambuco, morava lá em uma cidade no interior. A família do meu pai era de Minas Gerais e veio para o Rio de Janeiro há muito tempo, meu pai ainda era adolescente nesta época. Sei pouco sobre os meus avós maternos porque eu não convivi com eles. Minha mãe veio para o Rio aos 15 anos e a família ficou lá. Depois ela não voltou mais. Então o que eu sei são relatos, são histórias orais que ela vai contando pra gente e a gente vai contando para os sobrinhos e vai passando de uma geração à outra. Meu avô trabalhava com a pesca. Minha avó tinha criação de animais no quintal; tinham muitos filhos e possuíam uma vendinha de onde saía a manutenção, a sobrevivência da família. Parece que durante uma época,

pelas histórias que minha mãe conta, meu avô teve um outro ofício também, mas a pesca foi a ocupação mais importante porque minha mãe dizia: ele saía pra pegar mariscos que depois eram colocados nessa vendinha para garantir a alimentação, a sobrevivência da família. Quanto aos avós paternos, eu sou adotiva por parte de pai tá?, então nesse caso os meus avós eu não cheguei a conviver com eles. O meu avô ele era... do que eu me lembro ele não tinha assim um emprego fixo, era biscateiro.

E: Do seu pai adotivo?

P: Do meu pai adotivo?

E: Do seu pai biológico, você sabe alguma coisa?

P: Não conheci, não sei a história dele. Eu sei que é uma pessoa de Recife, também, e que ficou por lá; nunca tive maiores referências em relação à família paterna. Do meu pai adotivo, eu sei que sua mãe teve câncer na mama e faleceu. Ele não chegou a ir para uma instituição, mas os meus tios menores foram. É o que eu sei sobre eles.

E: E sua mãe, veio trabalhar?

P: Veio sim.

E: Fala um pouco assim, se você souber da identidade racial dos seus avós.

P: Eles eram negros. Tanto por parte de pai quanto por parte de mãe.

E: Dos dois lados?

P: É, negros. Pelo que minha mãe me passa, a mãe do meu avô era portuguesa, loirinha, loirinha de olhos azuis. Lembro-me da minha mãe contando isso pra gente. Esse meu avô, parece que ele era mulato. Não cheguei a conhecê-lo, mas ele era mulato casado com a minha avó negra. Os meus avós de parte de pai, eram negros. Agora, o meu pai que seria o pai genitor, era branco, a família dele é toda de origem branca.

E: Você nasceu onde?

P: Eu nasci aqui.

E: Nessa época seu pai estava aqui?

P: Isso, isso. Aí depois não tiveram mais contato.

E: Você é filha única?

R: Não, nós somos sete. Aliás não somos mais porque dois já são falecidos. Agora nós somos cinco. E todos... todos filhos desse meu pai adotivo. Eu sou a mais velha.

E: Todos são negros?

P: É, todos são negros. Lá em casa, até os 14 anos eu não sabia que meu pai era adotivo; ficava aquela coisa na família: “por que você tem a cor diferente”? Aí a minha mãe explicava do jeito dela. Dizia assim: “Ah, porque lá na minha família nós temos pessoas de origem branca, por isso a Márcia é mais clarinha.” Nós crescemos, com os meus irmãos olhando pra mim um pouco diferente, mas convencidos da explicação que receberam. Isso nunca foi aberto, nunca foi falado abertamente sobre isso entre nós.

E: Como é que você soube com 14 anos que seu pai era adotivo?

P: Minha mãe me contou. Ela sentou e falou: “Olha, eu tenho um assunto pra conversar com você.” Chegou e contou.

E: E sua reação?

P: Na hora, é... eu não sei... é muito complicado. Eu me lembro... de alguma forma eu acho que eu já desconfiava, sabe? Porque de vez em quando um vizinho comentava alguma coisa, eu ouvia algumas coisas, não claramente, não era algo aberto, mas eu ouvia algumas coisas... Então eu não posso dizer “Nossa! Que surpresa!” Não foi assim! Quando minha mãe me falou: “Puxa! Então aquilo que diziam era verdade, mesmo!” Mas não alterou a minha relação com eles.

E: Você ficou magoada?

P: Na hora eu acho que eu fiquei porque a questão não foi aberta há mais tempo, mas depois, não demorou muito, passou. Eu acho que passou até porque o meu pai supriu muito bem, do ponto de vista afetivo, qualquer carência que eu pudesse ter, nós somos muito (ênfase) amigos, nós sempre fomos muito amigos, entende? Quer dizer, de todos os filhos, eu acho que eu e ele somos as pessoas que têm a relação mais próxima. Ele teve seis filhos naturais e é comigo que ele tem mais abertura, mais afinidade. É, mais afinidade. E é uma afinidade que vem lá da infância. A gente sempre foi amigo.

E: E sobre o trabalho dos avós de seu pai adotivo, você pode falar um pouco?

P: É, eu cheguei a comentar alguma coisa. No caso da minha avó, o que eu sei é que ela era doméstica. Enquanto estavam em Minas, eu acho que eles trabalharam durante algum tempo no campo, vieram de lá até pelas dificuldades da época, do trabalho no campo, mas ela não sobreviveu muito tempo porque logo depois veio o câncer e ela faleceu.

E: Eles tinham algum grau de escolaridade? Sabiam ler e escrever?

P: Não, eles eram analfabetos. Inclusive meu pai é analfabeto. Ele é analfabeto. Aprendeu a escrever o nome porque eu ensinei, mas ele não agüentou o desafio de aprender a ler. Acha-va que não tinha mais tempo porque quando eu entrei na sua vida, ele já tinha mais de trinta anos, quando eu fui ensinar-lhe a ler e a escrever, quando ele aceitou sentar pra aprender alguma coisa, já devia estar com uns quarenta e cinco anos, eu estava com uns quinze mais ou menos, por aí. Ele disse que aquilo não era pra ele, que bastava saber escrever o nome. Ele tinha uma vergonha enorme de não saber escrever o nome. Então quando aprendeu, quando viu que sabia escrever o nome,

disse: “agora já estou alfabetizado. Não preciso mais nada”. E não foi à frente, infelizmente.

E: E sua mãe?

P: Minha mãe. É... (risos) Eu sinto nela a mesma sabedoria de vida do meu pai, a mesma experiência. É diferente dela. Até na relação com os filhos, coisas assim bem diferentes, formas de lidar bastante diferentes. Porque enquanto ele era mais afetivo, ele era mais brando, ela era o elemento forte da casa. Era aquela pessoa firme, era quem ditava as normas, as regras, era o elemento que direcionava todas as coisas. Também sem escolaridade, quer dizer, ela sabe ler muito pouco. Quer dizer, dominou os rudimentos básicos de leitura e escrita, lê alguma coisa, mas não escreve. Ela diz que estudou até a 2ª série.

E: Ela trabalhava?

P: Ela trabalhava. Ela veio do Nordeste para trabalhar numa casa de família, aqui no Rio. Depois essa família veio para Niterói, ela veio junto e trabalhou durante muitos, muitos anos com várias pessoas da mesma família.

E: Hoje está aposentada?

P: Hoje ela não trabalha mais, não trabalha como doméstica há algum tempo. Depois que os filhos foram chegando, quando chegou eu acho o terceiro ou quarto, ela não trabalhou mais fora de casa. Passou a ser lavadeira, passadeira, porque isto permitia a ela ficar em casa com os filhos, para ter possibilidade de levar para escola, e em outros lugares. Ela sempre valorizou muito a questão da escola. Então poderia se desgastar, se tivesse que levar um pela manhã, outro à tarde, não tinha problema, desde que todos estivessem dentro da escola.

E: E de parte do seu pai, como é vista essa questão da escola?

P: Olha, ele sempre valorizou muito a escola, mas o esforço, o movimento de ir, fazer, era mais dela.



E: Qual a pretensão que ela tinha quanto aos estudos dos filhos?

P: Ela pretendia que todos os filhos estudassem o máximo que pudessem, até o Ensino Médio... Não sei se ela tinha clareza quanto à graduação. Para ela era importante demais que os filhos estudassem e prosseguissem no estudo e fossem até onde pudessem ir. Isso era para ela um ponto de honra, uma realização.

E: Em que seu pai trabalhava?

P: Ele teve vários empregos: foi servente, fazia faxina, teve um período que trabalhou como servente de obras, na construção civil. Foi vigia de prédio durante muito tempo, depois de estacionamento. Nunca ficou muito tempo em um determinado emprego, nem em uma determinada função, ele ia passando pelas ocupações. Pouco antes de conhecer a minha mãe, ele foi morar com os padrinhos que tinham um açougue e então ele trabalhou com eles.

E: Onde vocês moravam?

P: Durante toda a minha infância e minha adolescência, nós vivemos aqui no município, um local chamado favela do Morro Z, não sei se você já ouviu falar. Eu não nasci no Centro, eu não nasci lá. Eu nasci numa outra favela chamada Morro L. Também não sei se você já ouviu falar. Mas aí foi justamente nessa época, logo depois que eu nasci, que minha mãe e o meu pai foram para Recife e foi aí que houve o desenlace. Ele ficou lá e ela voltou pra cá. Foi nesse momento que ela conheceu o meu pai adotivo e veio morar com ele aqui na favela do Morro Z. Neste local ela teve todos os meus irmãos. À exceção de dois que nasceram em hospital, os outros todos nasceram na, nossa casa. A tesoura com a qual foi cortado o umbigo deles, ela guarda até hoje com ciúmes.

E: Seus irmãos nasceram por alguém da comunidade?

P: Por uma pessoa da comunidade. Nós a chamávamos de vó Mira. Ela era a parteira oficial da comunidade e hoje é falecida. Ela fez o parto de quatro, creio eu, dos meus irmãos.

E: Aqui neste município, vocês ainda estão no mesmo local?

P: Todos no mesmo local. Moramos, moramos na mesma casa, eu, a minha mãe e minha irmã. Nós temos dois irmãos que não moram mais conosco, dois que faleceram, um deles tem família no quintal, com a esposa e os filhos, em uma casinha que eles construíram.

E: Você é casada?

P: Não sou casada, minha irmã também não é casada, nem tem filhos. Moramos eu, a minha mãe e a minha irmã.

E: E esses irmãos que morreram, foi morte natural?

P: Infelizmente, não foi de morte natural. Não, não, não, não. Morreram lá! Morreram lá!

E: Fala agora um pouco da sua trajetória pessoal. Conta como foram os estudos, onde você estudou, em que colégio foi...

P: OK. Deixa eu ver. Muito pequena eu me lembro que eu cheguei a passar por creche. Era uma creche ali... Eu cheguei a freqüentar uma creche que havia ali no... na época, hoje já não tem mais esse nome. O Colégio G, ao lado desse colégio, que é uma escola de religiosos, funcionava também um colégio que era dirigido por irmãs só que com o nome de Externato H. Esse externato, que atendia a crianças carentes, tinha uma creche e eu cheguei a freqüentá-la. Quando meu irmão, logo abaixo de mim, chegou na idade de ir para o jardim de infância, o pré-escolar, aí eu saí dessa creche e meu irmão entrou. Havia, próximo a nossa casa, um jardim de infância chamado J, da Fundação Leão XIII perto do Instituto de Educação, que era de tempo integral e fui para lá e meu irmão também foi.

No período de fazer alfabetização, primeira série, eu voltei para o externato e fiquei lá até a quarta série, estudando em tempo integral. A gente ficava o dia inteiro na escola, meu primário todo foi de tempo integral. Eu me lembro que à tarde, a gente tinha aula com a tia Y, que tocava música, que ensinava a gente a fazer trabalhos manuais, costurava. Era uma coisa assim bem *light* para as crianças. Eu não sei se as outras crianças gostavam, mas eu guardo uma boa lembrança desses momentos lá. Terminei a quarta série e fui para o Colégio Estadual K, fazer a 5ª série. Lá eu repeti a 6ª série, foi uma decepção para a família: “puxa, como isto foi acontecer?”

Eu não sei se eu não tinha base e a reprovação deveria ter acontecido na 5ª série e o colégio que estava iniciando a 5ª série naquele ano, adiou a reprovação para a 6ª série. Fiquei muito triste, eu tinha decepcionado a família. Meu pai tinha por prática me dar um presentinho quando eu passava de ano: um cordãozinho, um anelzinho... Era uma espécie de jogo simbólico. Nesse ano, apesar de não ter passado, a lembrancinha veio.

E: E você ficou até que série nesta escola?

P: Eu fiquei até a 8ª série lá e chegou a hora de definir se ficaria no mesmo colégio e fazia um curso profissionalizante ou se iria para outra escola. Eu não tinha segurança, uma decisão sobre o que eu pretendia. Diante desta situação, a senhora na casa da qual minha mãe havia trabalhado disse: “a Vera devia fazer o Normal, porque com o Normal ela vai ter um emprego rápido, vai trabalhar meio expediente e se ela quiser vai poder continuar estudando...” Durante toda a minha adolescência, eu sempre trabalhei com comunidade de base. Lá na nossa comunidade tinha essa atividade na Igreja Católica e nós praticamente fundamos aquela capela que se chama Capela..... Ali, aos 13 anos, eu já dava aula para crianças da comunidade, dava aula de catecismo. E esta senhora sabia que todos elogiavam o meu trabalho na igreja.

Eu tentei garantir a vaga no profissionalizante do colégio onde eu estava e fiz também a prova para o Instituto de Educação.

Eu, entretanto, não tinha convicção do que eu queria, mas passei no Instituto de Educação e fui fazer o Normal. Fiz três anos lá no Instituto de Educação, no pedagógico de lá. No ano seguinte voltei e fiz adicional em Educação Infantil. Quando eu conclui o 3<sup>o</sup> ano Normal, eu fiz vestibular para a universidade (universidade pública), porque então eu já sabia que eu queria fazer o curso de Pedagogia, passei logo na primeira prova e nessa época eu não estava trabalhando. Pude então fazer a faculdade à noite e os estudos adicionais pela manhã, com estágio à tarde.

E: Você era muito estudiosa!

P: Eu sempre gostei de estudar.

E: Não era comum, sair do curso Normal e entrar para a universidade. Você fez pré-vestibular?

P: Não, eu não tinha condições de fazer. Terminei, fiz a prova, achei que não ia conseguir porque realmente não tinha condições de fazer um preparatório... Das minhas colegas eu fui a única que passei para o primeiro semestre e somente uma passou para o segundo semestre. No final do ano comecei a me preocupar por não estar trabalhando.

E: Seus irmãos já trabalhavam?

P: Eu tinha irmãos que já trabalhavam desde os 14 anos. Eles foram, assim, os grandes provedores. Os meninos foram os grandes provedores da nossa família durante a minha adolescência inteira. Eu e a minha irmã, a gente costuma dizer, hoje, que para ela brincar de boneca e para eu ler os livros, isso só foi possível porque eles saíram para o trabalho.

E: Eles não têm o mesmo grau de escolaridade que você?

P: Não, não. Com exceção de um deles, inclusive um dos que faleceu, terminou o 1º grau, ele chegou a iniciar o 2º grau no Colégio Estadual. Os outros pararam na 5ª série e foram para o mercado de trabalho.

E: Eles pararam de estudar para trabalhar?

P: Para trabalhar. Quer dizer... o objetivo, a princípio, da minha mãe era que eles trabalhassem durante o dia e estudassem à noite, mas eles não conseguiram conciliar trabalho e estudo. Entre o estudo e o trabalho, a prioridade deles foi o trabalho.

E: Você acha que teve algum que ficou frustrado?

P: Teve, teve. Eu acho que todos eles ficaram frustrados de não terem podido estudar.

Eu sinto que o estudo num determinado momento se transformou num peso que de alguma forma eles não conseguiram carregar, conciliar. Quando não deu para conciliar entre o estudo e o trabalho, fizeram a opção pelo trabalho. Esse meu irmão que terminou o primeiro grau, eu sinto que ele tinha uma vontade muito grande com relação ao estudo. Mas ele não tinha força de vontade suficiente, também, para conciliar essas duas coisas. Aí, na hora de fazer a opção, ele fez a opção pelo trabalho.

E: E eles trabalhavam em quê? Junto com seu pai?

P: Não, não. A questão do trabalho deles aconteceu do seguinte modo: havia um projeto, eu não sei exatamente de que entidade social, chamado “Patrulheirismo”, patrulheiros. Eles pegavam jovens de 14 a 18 anos e iam inserindo esses meninos no mercado de trabalho. Como não incluíam mais de um jovem de cada família, meus irmãos entraram gradativamente no projeto quando o imediatamente mais velho completava o tempo no projeto. Ao sair o meu irmão mais velho trabalhou como entregador de jornal, como servente e em uma série de outras atividades.

E: E sua irmã, o que ela faz?

P: Ela desde criança dizia querer fazer Direito, mas tentou três vezes na universidade pública e não conseguiu. Agora ela está fazendo Direito em uma universidade particular.

E: Fala um pouco mais sobre a faculdade e sobre a época que você começou a trabalhar. Você foi fazendo faculdade, depois foi trabalhar quando?

P: No segundo ano da faculdade as coisas estavam muito difíceis em casa e eu precisava trabalhar. Em 1985 eu terminei os estudos adicionais, havia os gastos com a faculdade e para a família estava muito difícil manter tudo isso. Então eu comecei a trabalhar em uma escola municipal lá na comunidade onde eu moro em um projeto que estava iniciando a convite da diretora que ouviu os comentários sobre o meu trabalho na igreja. Era uma espécie de colônia de férias para os meninos da comunidade, só que a intenção era prolongar essa colônia durante o ano inteiro. O objetivo era ocupar os meninos de sete a 14 anos, no horário que eles não estivessem estudando. Eram basicamente atividades de lazer. Isso daí rendia, no final do mês, um salário mínimo. Foi a minha primeira inserção no mercado de trabalho. Pouco tempo depois o município estava contratando professores, não havia concurso. Então... o vereador indicava, questão do clientelismo mesmo, mas eu não tinha nenhum vereador para indicar o meu nome e então eu não consegui ingressar como professora contratada da rede. Nesse momento eu estava pensando em deixar esse projeto porque o dinheiro não saía regularmente. Às vezes a gente tinha que ficar esperando, passava muito do prazo para receber, e eu já estava desanimando. Nesse período, a diretora chegou e disse-me: “Vera, como professora, eu não tenho como resolver o seu caso porque teria que ser através de político e eu não teria como manter você aqui. Mas está havendo um outro projeto da Fundação Educar, que está

acontecendo, este projeto contrata monitores para a educação infantil. E nesse eu já consegui encaixar você... que é de contratação de monitores para trabalhar com educação infantil, com pré-escolar. O salário é de... é um salário mínimo como monitora, não é professora, não tem os mesmos direitos, mas se você quiser, já que você não está trabalhando, eu posso te encaixar.” Fui incluída nesse projeto e fiquei trabalhando lá de 1986 a 1989, quando houve concurso público para o município e eu fiz.

Na universidade comecei a ter interesse por algumas atividades como monitoria, cujo salário era atraente para mim. Fiz concurso para monitoria de Métodos e Técnicas de Pesquisa que me garantia exatamente o que eu ganhava no município. Passei em primeiro lugar e comecei a atuar como monitora em 1989. No mesmo ano eu fui convidada para participar de uma bolsa, ganhei – não sei se a gente ganha, se a gente conquista, como é que é isso, mas eu tive também uma bolsa de iniciação científica do CNPq, que em termos salariais... Nossa! Compensava deixar tudo e realmente... e me envolver nesse trabalho de pesquisa. Eu deixei, pedi exoneração da função que eu estava desempenhando no município e fiquei exclusivamente voltada para a universidade, com a monitoria e com a bolsa de iniciação científica do CNPq. Só que essa bolsa, evidentemente, tem um período como também a monitoria tinha um prazo de um ano; eu poderia fazer a prova novamente e continuar, mas eu não poderia conciliar a monitoria com a pesquisa porque eu teria que fazer trabalho de campo e não teria condições, eu ainda consegui conciliar durante um período de um semestre, mas depois não deu mais. No ano seguinte eu não fiz a prova para monitoria, mas eu continuei engajada na pesquisa em 1990. Neste ano, fui chamada pelo concurso que fiz para o município e voltei como professora concursada, de uma forma mais legítima eu diria. Nesse ano eu concluí em agosto o trabalho de pesquisa.

E: E no estado?

P: Olha, eu fiz... eu tentei uma prova para o estado, foi quando? Foi em 86. Logo depois que eu terminei o adicional, fui classificada, mas não fui chamada.. Este município é difícil, tem muita procura e eu pensei em fazer concurso para outro lugar.

E: Então você trabalha no estado?

P: Em 90, eu voltei a trabalhar no município, já era concursada, fui para escola, já tinha terminado a faculdade, a segunda habilitação também, porque eu fiz primeiro magistério e depois eu fiz supervisão. Então, em 90, o meu vínculo com a universidade já tinha acabado. A única coisa que ainda restava era um tempo que eu precisava cumprir, nos trabalhos de pesquisa, de fechamento de relatório, mas fora isso o vínculo tinha sido concluído. Em 91 houve o concurso para... houve o concurso do estado para professor de nível médio. E no caso abriram vagas para professor de matérias pedagógicas, coisa que não acontecia eu acho que há mais de 10 anos, para essa disciplina específica. Fiz para o município O, passei em segundo lugar, trabalhei lá durante sete anos.

E: E na escola municipal?

P: Porque foi assim. Na escola municipal eu fiquei pouco tempo em sala de aula e fui para a coordenação, e pude organizar meu horário, de tal forma, que desse para eu ir para o município O e cumprir as minhas funções com vínculo municipal.

E: E hoje como você está?

P: Hoje eu trouxe a minha matrícula de lá, no ano passado, por remanejamento; para o Instituto de Educação do município P que é próximo daqui. Eu estou trabalhando há um ano, fez um ano agora em fevereiro, no Instituto de Educação e há três anos atrás eu deixei a minha matrícula de professor de 1ª a 4ª séries porque eu tinha feito concurso para supervisão, foi o primeiro concurso de supervisão que houve no município...



E: No Instituto de Educação você dá aula?

P: Lá eu dou aula. Eu sou professora.

E: Você gosta mais de dar aula ou da supervisão?

P: Eu gosto mais de dar aula. Com certeza. Eu gosto mais de dar aula.

E: Lá você dá o quê?

P: Lá eu trabalho com Didática e com Sociologia da Educação. Com Fundamentos Sociológicos.

E: Você está gostando da escola?

P: Gosto demais. Eu gosto, quer dizer, da escola em si, tenho uma série de reservas. Uma coisa que a gente definitivamente não concorda, mas do trabalho de sala de aula, realmente, esse ano está completando oito anos que eu trabalho, nove anos que eu estou trabalhando no curso Normal e é o que eu gosto de fazer.

P: Lá você dá aula para o curso Normal?

R: Eu dou aula no curso Normal.

P: E você não tem vontade de trazer para o Instituto de Educação mais perto de casa?

P: Exatamente o fato de ser perto de casa, para mim é um grande problema. Porque eu sou uma pessoa que pelo meu trabalho, dentro da comunidade, todos me conhecem. “A Vera da Igreja”, “a Vera filha da dona Eugênia”. Então para mim seria um problema porque o Instituto de Educação está muito perto de casa e toda a comunidade estuda ali dentro. Iam confundir as coisas, seria um problema. A questão de vagas. A comunidade lá procura demais vaga no Instituto de Educação, iam ficar solicitando: “Ah, Vera, dá um jeitinho pro meu filho”, “ah, você me conhece, eu te conheço, te carreguei no colo. Então faz isso pro filho da Fulana”... Ia ser muito complicado. Eu acho que num determinado momento temos que tentar preservar a nossa história,

dessas relações que se vão construindo ao longo da vida. E eu acredito que nesse momento haveria uma dificuldade muito grande de separar a Vera minha vizinha da Vera que é professora, profissional que não pode ficar pedindo vaga para todos, que não teria condições de colocar todos da comunidade dentro do Instituto de Educação. Então ia ser traumático.

E: Agora, fala um pouquinho da questão racial, na família, na sociedade, na escola e nos currículos escolares.

P: Deixa eu ver se eu consigo. Por exemplo, em casa eu era a clarinha (a professora é negra), não era chamada de clarinha, não, mas eu era a mais clara da família. Entretanto, o meu pai e a minha mãe são negros de pele bem fechada. Os meus irmãos também são negros, mas a cor da minha pele para a cor deles você percebe a diferença. Vendo todos nós juntos.

E: Você acha que isso te facilitou em alguma coisa em relação a eles, ser um pouco mais clara? Abriu mais caminhos para você?

P: Olha...

E: Porque no caso você é uma pessoa que teve uma trajetória de maior ascendência do que eles você acha que isso está relacionado ou não tem nada a ver?

P: Olha só, eu vejo que o fato de que eu ter a cor da pele mais clara do que a deles gerou polêmicas na família. Ficava aquela dúvida: por que ela é diferente? Não é o mesmo pai e a mesma mãe? Por que não herdei a mesma aparência que ela?

E: E vocês discutiam por causa das questões raciais? Ou comentavam sobre preconceito que vocês passavam fora?

P: Eu me lembro deles, dos meus irmãos, sempre trazendo ou fazendo algum relato sobre alguma situação de preconceito que eles viveram. Por exemplo, de alguém que os chamou de feijão, de terem sido chamados de negros, eles sempre tinham uma história.

De terem sido barrados pela polícia que estava subindo: “ô, neguinho vem cá, é, você aí”, entendeu e de eles pararem. De um deles estar, por exemplo, saindo do colégio com um colega branco e só ele ser apalpado pelo elemento policial e o outro não, entende? Então, esses relatos assim, eu sempre tive em casa por parte deles.

E: Vocês conversavam sobre isso, ou não?

P: A gente conversava sim. A conversa girava da seguinte forma: isso não é certo, no sentido de que aquilo não era correto. Eles se sentiam extremamente injustiçados, humilhados. Esse tipo de diálogo sempre houve em casa.

E: E era mais comum com os meninos do que com vocês?

P: Mais com os meninos. Minha irmã, quando começou a relatar para mim algumas histórias, eu me lembro que ela era pequenininha reclamava assim “pô”, numa determinada época ela precisou ir de lenço para a escola porque minha mãe cortou o cabelo dela. Ela não queria ir à escola porque o colega puxava o lenço “alá, negrinha sem cabelo, negrinha do cabelo duro, olha só”. Ela chegou a relatar essas coisas para mim, quando era muito pequena, mas não era caso freqüente como o que acontecia com os meninos.

Eu senti que a questão racial, para com ela, foi mais forte quando ela foi para o Colégio Estadual A, fazer o Ensino Médio. Ela disse assim para mim: “eu sou, eu me sinto é...” como é que eu posso dizer, “eu me sinto excluída na turma”, e a sensação dela era de que essa exclusão era pelo fato de ela ser negra. E em alguns momentos, algumas situações foram inclusive verbalizadas por parte dos próprios colegas da sala de aula. Eu me lembro que o primeiro ano dela no colégio foi muito desagradável, ela voltava para casa muito chateada. A sua adaptação nesse primeiro ano do Ensino Médio foi muito difícil. Além disso ela é uma liderança. Ela é uma pessoa que fala muito, que se impõe. Vai ser uma ótima advogada.

Aos poucos ela foi conquistando o seu espaço. Mas o primeiro ano, para ela, pela questão racial, isso ela tem muito claro, foi muito difícil.

E: E você?

P: Olha, é complicado explicar esse problema em relação a mim porque eu sou uma pessoa muito desatenta, mas eu não tenho lembranças, eu não tenho marcas fortes, tanto na minha infância como na minha adolescência, de ter vivido momentos de preconceito racial forte. Eu senti a questão do preconceito, já adulta, de três anos para cá, aí depois eu vou circular um pouquinho porque, em termos de infância e adolescência, não percebi nada porque as pessoas diziam: “Vera é uma menina tão boa, uma pessoa tão simpática!”, o preconceito se evidenciava da seguinte maneira: “é uma negra de alma branca”. Ele não se evidenciava sob a forma agressiva conforme ocorria com os meus irmãos e até com a minha irmã. Não sei se de repente pelo fato de a cor da pele ser um pouquinho mais clara.

E: Ou por você ser mais dócil e a sua irmã ter capacidade de liderança?

P: Também, porque o meu temperamento, desde a infância, sempre foi muito dócil. Muito quietinha na sala, aquela aluna que não falava, eu passava despercebida, entende? Eu senti, eu fui me dar conta da questão do preconceito comigo e aí já me marcando de uma forma bem negativa, quando eu assumi a supervisão numa escola no município. Foi uma relação extremamente difícil, eu sentia que a cor da minha pele incomodava muito porque era um elemento com poder (entre aspas) numa situação de hierarquia dentro da escola, tida como, como é que eu posso dizer, é um elemento hierarquicamente superior a nós professores, funcionários, etc., e é negra.

A cor da minha pele incomodou muito a partir do momento em que eu estava desempenhando essa função tida como

superior. Eu me lembro em alguns momentos, eu me lembro, interessa?

E: Claro!

P: Uma professora chegou perto de mim e disse: “Vera, ontem eu vivi uma situação tão assim constrangedora. Estávamos sentados na sala dos professores, um grupo, e uma professora falou assim: ‘É, nós temos que definir quem vai para uma determinada capacitação que o município ia fazer’ e alguém disse: ‘ih, quando tem essas capacitações, a gente tem que dividir o quarto com a pessoa que vai’ e um dos elementos que tinha que ir realmente para a capacitação, era o supervisor acompanhado de um professor...”

Tomei conhecimento depois, por uma das professoras presentes naquele momento, que havia surgido uma conversa e a conversa tinha sido assim: “já que vai ser feito um sorteio, eu não gostaria de ser sorteada”, isso a professora relatando, “porque já pensou eu ter que dividir o mesmo quarto com aquela fedorenta?” Aquela fedorenta era uma referência à supervisora da escola. Numa outra oportunidade eu já vi, olhei com discrição evidentemente, uma professora chegou e olhou para mim, na sala. Estávamos um grupo de professores sentados, houve uma troca de olhares entre dois professores e depois os dois olhares se voltaram para mim e disseram: “é, você está precisando fazer uma touca nesse cabelo”.

Coisas semelhantes foram acontecendo depois em vários momentos em que eu estava presente, a questão da touca aparecia. E eu percebi que a pessoa que precisava fazer a tal touca para abaixar o cabelo, a coisa toda, era eu. Nesse momento, a questão racial doeu. Foi aí, nesse espaço, que eu tomei consciência do que é você sofrer determinado tipo de preconceito pelo fato de ser negra. Até então, eu acho, que eu não havia sentido isso doer na pele! Mas nesses dois momentos, com certeza, doeu.

E eu atribuo isso ao fato de ser uma negra liderando todo um trabalho pedagógico, numa escola, e liderando pessoas de pele branca.

E: Não tinha nenhuma outra pessoa negra?

P: Tinha uma outra pessoa negra e por uma incrível coincidência essa pessoa negra era extremamente discriminada, era uma pessoa colocada à parte. Era uma professora, para você ter idéia, ela era uma professora, quer dizer, colega de segmento das pessoas e era excluída.

E: Algum dia vocês conversaram sobre isso, ou não?

R: Olha, eu procuro sempre puxar a questão racial, sempre que tenho oportunidade. Semana passada, por exemplo, vocês vieram pela manhã, e à tarde nós conversamos com os professores: “Está vindo um grupo aqui conversar com vocês sobre a questão racial, passar um questionário, vocês vão responder, ali tem questões raciais também”, e começou uma discussão sobre isso. E nós fomos mexendo com o fato. E eu sempre faço isso. Faço isso enquanto professora; ontem, no Instituto de Educação, a aula envolveu as questões raciais. Eu tinha, eu tenho uma turma que tem um número significativo de alunas negras. Então a aula de ontem foi sobre questões raciais e as meninas ouviam aquilo mexidas, tocadas. Cada exemplo que a gente dava, cada situação, era como se fosse dirigida a cada uma delas, entende? E no meu trabalho enquanto supervisora, enquanto professora da sala de aula, sempre que posso discutir a questão do negro, eu discuto.

E: Você já sentiu, alguma vez, um estranhamento por parte do aluno por você, professora negra?

P: Olha, eu sinto que para as minhas alunas negras eu represento uma referência. É o elemento negro que está ali marcando espaço. Eu sinto que eu sou para elas uma figura importante nesse sentido.

P: E as alunas brancas?

P: Com relação às alunas brancas, eu nunca me vi assim numa situação direta em que eu teria me sentido constrangida por algum tipo de preconceito. Eu faço questão de marcar minha presença diante delas, com a competência. Independente da cor da pele, a pessoa que está entrando aqui, agora, é uma pessoa que faz um trabalho sério, que está vindo aqui, que chega na hora, que não falta, que vem com planejamento, que não fala abobrinha dentro da sala de aula, que desenvolve os conteúdos, que repete quantas vezes forem necessárias para você entender, que depois vai te cobrar retorno sobre isso. Então, as minhas alunas têm em relação a minha figura uma imagem que é de uma pessoa que entrou ali e que vai fazer um trabalho, e que elas respeitam pelo trabalho que vai fazer; podem até achar que sou um pouco exigente demais, mas há um respeito muito grande.

E: E nessa escola, como você percebeu a relação dos professores com você?

P: Uma das coisas que eu percebi quando vim para cá foi assim, eu não senti uma estranheza em relação à minha chegada aqui. Por que não? Que leitura fiz eu disso, de não sentir por parte dessas pessoas aquela coisa “ah, uma supervisora negra!” Porque a supervisora anterior, que no caso é a Júlia, que atualmente está na direção-adjunta da escola, é negra. Então, o grupo já estava familiarizado com o fato de ter um elemento numa situação hierárquica, de repente considerada superior, não sei, mas que também era negra.

E: Você participa do SEPE, de alguma entidade...

P: Eu tive uma militância muito forte a partir de 1986, quando eu comecei a trabalhar neste município, até 1995, mais ou menos. De 95 para cá, eu não sei se eu fiquei muito desgastada porque eu participava, sempre participei mesmo. Até ser a única pessoa dentro da escola a fazer greve, de ficar instigando

os colegas a fazerem também, sempre tive uma militância muito forte. Mas de 96 para cá, eu acredito que até em função de algumas perdas no plano pessoal o espírito não estava muito predisposto à participação, eu tenho participado muito pouco. Apesar disso, no ano passado nós tivemos uma greve no estado de dois meses, eu tinha acabado de chegar no instituto e fiz a greve.

Minha menor participação é por motivo de um momento pessoal e não por questão política, mudança de ideologia, nada disso. Mas é porque internamente eu não estou muito mobilizada.

E: E movimento negro? Você conhece, conhece pessoas?

P: Nunca participei de nenhum movimento negro não sei por quê.

E: Nem na universidade?

P: Nem na universidade. Eu não sei se é porque eu tenho uma posição em relação a essa questão do negro, segundo a qual ela deve ser trabalhada no cotidiano, no dia-a-dia. Eu não sou muito favorável a revista especializada para negro, programa de negro. Eu não sigo essa linha. Eu acho que a gente tem que conquistar espaço para o negro em todos os setores. Eu acho que o negro tem que aparecer nos comerciais, tem que abrir espaço para a criança, para a mulher, para o homem negro nos comerciais, nos programas de televisão, nas telenovelas, na música, na arte, quer dizer, em todos os espaços.

E: Você acha que o movimento negro ajuda politicamente nisso?

R: Sim. Bom, eu acho que o movimento negro tem que crescer, tem que se fortalecer. Eu sou contra as... quer dizer, eu não gosto das segmentações, tá? Eu acho que você pode fazer esse trabalho, no teu dia-a-dia, eu posso fazer esse trabalho também no meu dia-a-dia. Mas, efetivamente, eu nunca participei de nenhuma entidade de defesa exclusiva do negro.



Consideramos que o relato da professora fala por si mesmo. Uma trajetória marcada pela exclusão social, combinando solidariedade de familiares e de pessoas com as quais têm um relacionamento, articulando tudo isto com o esforço pessoal, há uma luta decidida na contramão das políticas brasileiras, caracterizadas pela exclusão, pela seletividade e pela discriminação racial como um forte componente das sociedades excludentes.

Vera consegue ascender socialmente, mas para isto contou com a denúncia de parte de seus irmãos que, ainda muito jovens, tiveram que fazer uma opção ou pelo estudo ou pelo trabalho. Renunciar ao trabalho nas condições de vida relatadas seria comprometer a própria sobrevivência. Portanto, aos irmãos de Vera, não foram oferecidas duas alternativas e sim apenas uma que foi a de renunciar aos estudos para garantir a sobrevivência da família e promover a irmã. Mesmo assim o perverso contexto em que vivem, privou a família de manter a convivência com dois dos seus filhos.

A entrevistada é uma das que freqüentou durante a sua trajetória escolar a partir da 5ª série a escola pública, após estar em uma escola religiosa que mantém uma escola para os pobres e outra para os filhos da classe média, preparando estes últimos para a universidade. A qualidade da escola dos pobres é comprometida, pois Vera percebe que após a 4ª série não tinha condições de freqüentar com sucesso a escola pública na qual foi matriculada, sendo injustamente punida com uma reprovação porque a escola, anteriormente freqüentada, lhe negou o direito de acessar aos saberes que lhe garantiriam o sucesso no segundo segmento do então 1º grau.

A falta de critérios democráticos adia o seu ingresso no magistério público municipal por três anos, o que na verdade, por sua persistência, vivacidade e interesse pelos estudos, repercutiu no enriquecimento de sua formação através da sua maior participação

na vida universitária. Mais uma vez, fica comprovado que as formas clientelísticas de ingresso e ascensão, embora a princípio não sejam formas de discriminação racial, mantêm o negro em situação de inferioridade, porque além de terem menos oportunidades que os brancos de desenvolverem o seu talento, quando o conseguem ficam sem oportunidade de comprovar a sua capacidade ou têm essa oportunidade adiada conforme foi o caso de Vera.

Com uma forte decisão interior de ascender socialmente, decisão esta que a mobiliza na busca de oportunidades, Vera percebe a discriminação racial como entrave para a ascensão do negro. Entretanto, ainda resiste às práticas políticas que visam à busca da igualdade racial, sem perceber que as alternativas negras surgem porque os espaços a que os negros têm direito na sociedade como brasileiros lhes foram negados.

No seu relacionamento familiar, aparece a perversidade particular da sociedade brasileira quanto à discriminação racial que é o ideal de branqueamento, que fragmenta a população em diferentes gradações de cor, com supostas vantagens para um membro da família que tenha a cor da pele ligeiramente mais clara que a dos outros membros, ainda que esta cor seja tida pela sociedade como negra sem nenhuma possibilidade de ser considerada mestiça como é o caso de Vera. É surpreendente saber que portadora de um fenótipo completamente negro, cuja diferença entre os outros membros da família é reduzida ao mínimo, Vera, que não tem nenhuma possibilidade de ser considerada nem mesmo mestiça, é objeto de confronto e de um certo desejo de seus irmãos de terem a sua cor, porque a consideram mais clara que eles.

Com tantas posições consistentes diante da descrição de situações de discriminação racial que ocorrem na realidade, a professora tem um comportamento antagônico ante à necessidade da existência de espaços alternativos. Ela não percebe que tais espaços só aparecem porque ao negro é negado o seu devido lugar

nos diferentes setores sociais. A imprensa negra é colocada porque as lideranças brancas, negam, excluem os negros do seu legítimo lugar, nas publicações das quais são responsáveis.

A trajetória da entrevistada comprova uma série de impedimentos postos à ascensão do profissional negro, no caso do docente na sociedade brasileira. São impedimentos externos ao sistema de ensino e de ordem interna. Sua trajetória entre outras, algumas das quais transcrevemos partes das falas dos entrevistados, comprovam que o talento de que o negro é portador e todo o seu esforço para desenvolvê-lo encontra fortes impedimentos para que o mesmo ocupe o seu espaço no magistério, a despeito de estar ou de tentar ingressar no serviço público.

Este plano da pesquisa explica o que foi constatado no plano em que se enfatizam os aspectos quantitativos sobre a alocação dos docentes por cor, através do qual ficou comprovado que os brancos, além de majoritários na ocupação, ocupam os lugares mais privilegiados, com uma presença cada vez mais reduzida de negros e de mulheres à medida que as condições de trabalho apresentam maiores vantagens.

Apesar do primeiro plano apresentar dados que incluem tanto o sistema público quanto o privado para o qual não existem critérios preestabelecidos para admissão e que portanto o negro só excepcionalmente é admitido, o sistema de ensino público apresenta, também, impedimentos principalmente para a ascensão do negro no seu interior, conforme comprovam os relatos de professores entrevistados.

Na condição de vida da entrevistada em questão, sem dúvida que sua trajetória é permeada de fatores de ordem material e emocional que a prejudicam, os quais ela supera e se faz respeitar como profissional.

É possível que, pretendendo preservar-se da vivência de tais situações de discriminação no trabalho, tal qual Vera relata,

“a supervisora fedorenta”, “a supervisora que precisa usar touca no cabelo”, professoras e professores negros não reivindicam posições de liderança, para não se sentirem expostos a tais situações e a comentários carregados de agressividade.

Em todas as situações de discriminação racial vividas e relatadas pela entrevistada, o estigma de inferioridade atribuído ao fenótipo negro é salientado, comprovando a naturalização da analogia entre o ser negro com uma condição de vida subalterna como decorrente de sua natureza e não de sua condição social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sem a pretensão de ter dado conta da realidade a qual nos propusemos a investigar, apresentamos algumas considerações que o trabalho de pesquisa nos permitiu perceber.

De maneira análoga aos estudos sobre as relações raciais no trabalho que precederam esta pesquisa, concluímos que a discriminação racial e de gênero se projetam no interior do magistério, o qual é hierarquizado, apresentando lugares menos privilegiados que são ocupados pelas mulheres em sua maioria e como um subgrupo destas, um elevado percentual de professoras negras.

Os dados quantitativos comprovam que o magistério é uma ocupação predominantemente feminina e branca. A presença negra, sendo minoritária, aparece mais densamente nos patamares cujas condições criadas politicamente são inferiores, estando neste lugar também a maioria das mulheres brancas. Ainda que, sendo majoritárias na ocupação, aproximadamente 80%, à medida que as condições de trabalho melhoram, através da elevação dos níveis de ensino, o percentual de mulheres e de negras e mestiças se reduz gradativamente até chegar ao mínimo de 2,3% de mulheres para 13,1 % de homens e de 3% de negros e mestiços e de 5% de docentes brancos no ensino superior.

As trajetórias das professoras e dos professores negros e mestiços são semelhantes às dos brancos por serem todos predominantemente originários de estratos sociais baixos, para os quais ser professor significa ascender socialmente para a maioria e para um menor número manter o *status* familiar.

Em relação à menor presença de docentes negros e mestiços na ocupação, poder-se-ia argumentar que o concurso público que descarta a possibilidade de discriminação racial no ingresso é critério exclusivo das instituições públicas, não sendo aplicado nas escolas particulares de cujos dados foram computados em conjunto pelo IBGE. Há, realmente, nas escolas particulares, larga margem de discriminação racial. Entretanto, tanto os estatutos do magistério, quanto a dinâmica da ocupação, anunciam a presença da discriminação racial no seu interior e, em alguns casos, as excepcionalidades criadas para ingresso trazem implícitas a discriminação racial. Critérios clientelísticos evidenciados nesta pesquisa têm larga margem de excluir negros e mestiços, o que ficou comprovado por meio das falas de alguns docentes e da condição de negros e mestiços em duas escolas ante à condição dos brancos. Percebe-se, entretanto, um certo antagonismo na ausência de critérios preestabelecidos que oportunizam a barganha dos cargos com interesses político-eleitorais. Nestes casos percebemos em um município que a questão racial fica secundarizada, caso o negro se submeta à barganha proposta. Ao entrevistarmos uma diretora negra em uma escola, ao indagarmos sobre as condições para nomeação, a mesma simplesmente respondeu: “padrinho, quem tem padrinho não morre pagão”. Por outro lado, percebemos que a despeito de situações semelhantes à relatada, os critérios arbitrários acentuam a subalternidade do negro e do mestiço, quando este não é contemplado.

Tanto as representações docentes quanto as suas trajetórias, sendo majoritariamente comprometedoras da docência como

profissão, não apresentam diferenças significativas nas posturas dos negros, mestiços e dos brancos que a princípio poderiam justificar a discriminação racial na ocupação.

Os fatores determinantes da condição do negro no magistério, são externos, não estando vinculados às suas representações ocupacionais, porque estas são análogas às dos brancos.

## REFERÊNCIAS

---

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes/* volumes 1 e 2. São Paulo: Ática, 1978.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'água, 1995.

GUARESCHI, P.; JOVICHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HASENBALG, C. A. *Racismo: perspectivas para o estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: Eduff, 1998.

IBGE. *Censo de 1990*.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. 1997.

\_\_\_\_\_. *O lugar do negro na força de trabalho*. Rio de Janeiro, 1981.

NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PENA, S. D. J. (org.). *Homo Brasilis*. Ribeirão Preto: Funpec, 2002.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Teoria & Educação, n. 4. Dossiê: *Interpretando o trabalho docente*. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

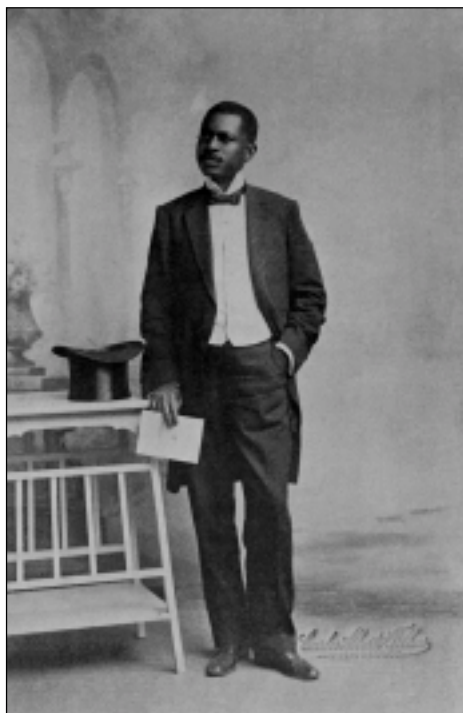
# **PRETIDÃO DE AMOR**

---

---

*Maria Lúcia Rodrigues Müller*





O título desse artigo é o mesmo título de um livro do prof. Hemetério José dos Santos (foto acima). Essa foto foi obtida na Biblioteca Nacional. Faz parte do livro do professor Hemetério intitulado *Pretidão de amor*. Segundo consta no prefácio, ali estavam publicadas as conferências proferidas pelo autor no Clube de Senhoras do Rio de Janeiro. Explico por que recorro ao título do livro para nomear este artigo. *Pretidão de amor* é um livro de difusão de idéias anti-racistas. Ali o autor faz toda uma explanação didática mas também cheia de erudição sobre a situação histórica do negro no mundo. Combate sutilmente as teorias racistas, que naquele momento tinham predomínio no pensamento social brasileiro. O objetivo deste artigo é construir uma biografia do professor Hemetério José. Adoto o mesmo título do livro como uma forma de homenagear um intelectual

que lutou contra o racismo com as mesmas armas – e talvez com muito mais coragem – que os pesquisadores da área das relações raciais e educação lutamos hoje, usando a pesquisa e o conhecimento para desmascarar a falsidade do racismo e do preconceito.

Professor, gramático, filólogo nasceu a 3 de março de 1858 em Codó, no estado do Maranhão. Não há registros conhecidos de quando migrou para a capital do país. Possivelmente terá sido nos primeiros anos da década de 70 do século XIX pelas referências que faz na *Carta aos maranhenses*. Entretanto, já era professor do Colégio de Pedro II (atual Colégio Pedro II) em 1878. Em 20 de Abril de 1890 foi nomeado professor adjunto do curso secundário do Colégio Militar do Rio de Janeiro, em 1898, designado professor “para a aula de português do curso de adaptação” desse mesmo colégio. Posteriormente, foi nomeado professor vitalício e recebeu a patente de Major do Exército, indo servir na Escola de Estado-Maior, Escola de Artilharia e Engenharia e Colégio Militar. Em 1920 ainda era professor do Colégio Militar e havia obtido a patente de tenente-coronel honorário.

O professor Hemetério José era negro. Era, na sua época, o único professor negro no Colégio Militar do Rio de Janeiro, como se pode observar na documentação iconográfica do Arquivo Histórico do Exército.

Foi também professor da Escola Normal do Distrito Federal. É possível que tenha sido também professor do Pedagogium. Era amigo e colega, na Escola Normal, de Manoel Bomfim.

Possivelmente, apesar da erudição, a cor da pele lhe granjeava entraves num meio profissional majoritariamente branco. É o que nos faz pensar Escragnolle Doria, quando observa:

“Propugnador do ensino livre, entretanto, o Ministro Leôncio de Carvalho, a João Severiano da Fonseca Hermes (...) e a Hemetério José dos Santos, negava permissão para, por convite

de alguns pais, explicarem a alunos as matérias que tinham de estudar no Internato” (Doria, 1937, p.129).

Era um ardoroso polemista. Em 1898 foi processado pelo dr. Alfredo Gomes. Vale a pena citar um pouco mais esse processo. Em 1897, o dr. Alfredo Gomes e o prof. Hemetério José discutiram calorosamente pela imprensa (nos jornais *Gazeta* e *O Paiz*) diversas questões sobre gramática. Havia toda sorte de demonstração de erudição, ambos discordavam sobre as posições tomadas por um e outro. Cabe dizer que era adotado, na Escola Normal, o *Compendio de Grammatica Portuguesa* da lavra do dr. Alfredo Gomes e, posteriormente, passou-se a adotar, em substituição àquela, a do prof. Hemetério José dos Santos. Também tinham divergências acerca da direção e do programa do Ensino Municipal.

Já vinha de longa data a inimizade entre o prof. Hemetério, Alfredo Gomes e o Dr. Ramiz Galvão, redator da *Gazeta de Notícias*. Alfredo Gomes aproveitou as colunas da *Gazeta*, sob o título “Bellezas Municipaes” para atacar a corrente de opiniões defendidas pelo seu antigo antagonista, ferindo-lhe sempre que possível. É de se dizer, que ninguém ignorava, entre professores e funcionários municipais, a autoria dos artigos aludidos.

Alfredo Gomes escreveu: “pela primeira vez no magistério primário já está designada por lei a *feliz protegida d’alguns senhores intendentes*”. Para a defesa do prof. Hemetério ficou patente que esta frase injuriosa dizia respeito à sua esposa, a profa. adjunta d. Rufina Vaz Carvalho dos Santos. Aliás, parece que tal frase indignou amigos, colegas e conhecidos do querelado.

Malgrado ter o dr. Alfredo maculado frontalmente o que havia de mais sagrado para o prof. Hemetério, “a honra do lar doméstico”, este não respondeu de maneira injuriosa, escreveu à *Gazeta* uma explicação após ter se consultado com o dr. Manoel Bomfim, amigo pessoal e naquele tempo diretor do Pedagogium. Como o Direito Penal brasileiro não previa,

como a legislação francesa, o direito de resposta nos casos de delitos de imprensa, a *Gazeta* nem se deu ao trabalho de publicar tal explicação. Limitou-se a declarar que recebera uma extensa carta e que iria transmiti-la ao autor dos artigos “Bellezas Municipaes”. Em *O Paiz*, entretanto, foi publicada a carta supra sem nenhuma injúria ou referência expressa ao querelante. Frise-se que a lei brasileira não obrigava que o editor do jornal que editou as injúrias fosse obrigado a publicar a resposta. Além dos fatos narrados, a defesa usou como fundamento de direito a legítima defesa e a *compensação*, a partir da tese de que ambos institutos resultam do direito natural de repelir as ofensas recebidas e que retrucar injúrias é como responder a golpes materiais que atentam contra a integridade física do homem ou repelir outros e idênticos atentados ao direito individual. Ademais, aduziu a defesa, no deslinde de sua tese, que os pressupostos da legítima defesa estariam presentes: 1. ausência de provocação que ocasionasse a agressão; 2. atualidade da agressão; 3. injustiça da agressão. Daí a compensação albergada pelos fatos e pelo direito, que atue em favor da elisão do delito, amparando os injustiçados e ofendidos em sua honra.

Em sua fundamentação, o juiz entendeu que houve grande afronta à honra do prof. Hemetério e sua esposa, inclusive entendeu ser nobre a atuação do professor quando da legítima defesa e assevera estar presente no Código Penal o instituto da compensação. Porém conclui não restar evidente a autoria dos artigos injuriosos (“Bellezas Municipaes”), o que não legitimaria a conduta do prof. Hemetério face ao seu adversário, dr. Alfredo Gomes. Daí, no dispositivo da decisão o magistrado assegurar a pronúncia do querelado.

Através de artigos de jornais investiu contra José Veríssimo (autor de *A educação nacional*), por suas opiniões racistas, e contra Machado de Assis. A este último acusava de ter “vergonha de sua cor” (Proença, 1956). Em um artigo publicado no *Jornal das Letras*, Manoel Cavalcante Proença procurou explicar

a crítica intransigente desse professor a Machado de Assis. Hemetério tinha grande capacidade de transformar a mágoa num barulhento orgulho de ser preto, daí perder a mansuetude ao investir contra Machado de Assis com todas as pedras que achou à mão. É que Hemetério, segundo Proença, se apaixonara pelo problema dos negros. Gostava de contar que chegara ao Rio, preto, pobre, provinciano e vencera. Cogitou de associação de homens de cor, parece mesmo que o preconceito racial o estimulava a elevar-se, a adquirir cultura, para desmoralizar as prevenções contra os negros. Nesse artigo, o ex-aluno traça algumas características do professor Hemetério. Era exigente com seus alunos: os que iam mal nos estudos, “por preguiça”, eram chamados por ele de ladrões do dinheiro de seus pais e bandidos. Aspereza fingida, traço principal da sua figura de mestre, de uma extraordinária bondade. Era respeitado porque conhecia bem a matéria de sua cátedra. Conta Cavalcante Proença que no ataque a Machado de Assis usou uma arma que aprendeu a bem manejar: o “espiolhamento gramatical”. Os que o conheciam sabiam que não o fazia por estreiteza de vista, mas, sim, por “gramatiquice intrínseca”. Cavalcante Proença finaliza seu artigo tecendo o seguinte comentário sobre seu ex-mestre:

“Devo este depoimento ao professor, ao homem de cultura bem feita e, principalmente, ao tipo cheio de ternura humana, logo reconhecida pela intuição dos adolescentes. E, nesses exames, a intuição é instrumento muito mais preciso que o raciocínio” (Proença, 1956, p. 2).

Sua origem racial e a fama de polemista não lhe fizeram a vida fácil. Dele dizia Luiz Edmundo: “O homem é um filólogo profundo, coração de ouro, apenas um tanto discutidor. Essa mania cria-lhe algumas antipatias” (Edmundo, 1957, p. 553). Esse mesmo autor transcreveu versos grosseiros que lhe fizera um desafeto, o poeta Emílio de Menezes:

“Neto de Oba, o Príncipe Africano,  
Não faz congadas, corta no maxixe,

Herbert Spencer de ébano e de guano  
É um Froebel de nanquim ou de azevixe.  
No Pedagogium o grande e soberano  
Quer que com ele a crítica se lixe,  
É o mais completo pedagogo urbano!  
Pestalozzi genial, pintado a pixe!  
Major, fez da cor preta a cor reiúna,  
Na vasta escola da ornitologia” (Menezes *apud*  
Edmundo, 1957).

A grosseria e a contundência dos versos de Emilio Menezes nos mostram que deve ter sido muito difícil para um professor negro, apesar da indiscutível erudição, inserir-se nos debates intelectuais da época. O já citado Luiz Edmundo nos diz que Hemetério era “...um tanto discutidor. Essa mania criasse algumas antipatias.” É mais provável que ele fosse considerado “um tanto discutidor” porque se recusava a aceitar o preconceito e a discriminação atribuídos à cor de sua pele.

Aparentemente, sua maneira de lutar contra o preconceito e a discriminação racial era esgrimindo um bem fundamentado discurso, onde ficava demonstrada a falácia de algumas das pressuposições racistas. Pode-se encontrar esse tipo de crítica em um conjunto de conferências, proferidas no ano de 1909, no Grêmio de Senhoras do Rio de Janeiro, e publicadas no já citado livro *Pretidão de amor*. O artigo “Etimologias – Preto”, publicado no *Almanaque Garnier*, de 1907, também é uma cuidadosa exposição da origem etimológica da palavra “preto”. Ao longo desse texto ele comprova sistematicamente que não cabia razão a um outro gramático, João Ribeiro, que tentara provar que a palavra *preto* possuía uma carga depreciativa:

“Assim o pensou, por imaginar também que o trabalho, por servidão, havia lançado o negro no mais baixo estado da vida e trato nas relações sociais”.

Não lhe cabia razão nenhuma, nem histórica nem literária e nem socialmente visto o caso que se vai examinar.

Na alta e média antiguidade, o cativo não foi o opróbrio só do negro: todas as raças foram submetidas ao estado servil, e o branco o precede nessa dura provação de bravaria e encarniçada luta, de povo contra povo.”

Não foi possível verificar se ele teve oportunidade de manifestar-se sobre as questões nacionais que começavam a fazer parte, com o advento da República, da agenda de debates das elites intelectuais brasileiras.

O que restou do pensamento pedagógico e político do professor Hemetério aparece na *Carta aos maranhenses*. Esse texto foi elaborado à guisa de protesto contra a contratação pelo governo do Maranhão de um professor para reformar e dirigir o ensino daquele estado. O professor era, segundo Hemetério, completamente despreparado para tarefa de tal magnitude.

Entretanto, a *Carta* é um verdadeiro manifesto político-pedagógico que pretende pensar o Maranhão e o Brasil. Ele aponta entre as causas da miséria do povo maranhense a situação fundiária do estado que provocava o êxodo rural e empurrava milhares de jovens maranhenses para o Norte e para o Sul do país. Sobretudo, indicava que as soluções para os problemas populares deviam ser políticas. Num período em que as questões sociais eram consideradas caso de polícia, acreditava ser responsabilidade do poder público zelar pelo bem-estar da população.

Ali também aparecem suas opiniões e propostas para o ensino público, a instrução deveria ser organizada em bases

profissionais e oferecida a todos. O objetivo do ensino público deveria ser o de formar cidadãos capazes de pensar o Brasil e encontrar soluções adequadas à realidade em que viviam. Admirador dos “modos e processos modernos da pedagogia americana”, condenava a maneira como aqui se praticava o ensino. Em especial da língua portuguesa, transmitida, a seu ver, de maneira formalista e verborrágica.

Além das discussões sobre o ensino do idioma, a *Carta aos maranhenses* privilegia os aspectos que dizem respeito à importância da profissionalização do ensino e de seus dirigentes. Vê-se nas entrelinhas e, às vezes, explicitamente a crítica aos mecanismos de patronagem tão comuns, na Primeira República, para a escolha dos dirigentes da coisa pública, notadamente da educação.

Detém-se também nas medidas da administração escolar na função do diretor. Como princípio pedagógico, defende a aprendizagem feita através da experiência, sem formalismos vazios. Era a esperança de um ensino público destinado a construir a democracia.

Pode-se perceber ali também o sentimento de que a “regeneração nacional” viria através da educação, donde a importância da formação dos professores primários. Nesses anos, começava-se a pensar a construção da identidade nacional através da escola. E, se a escola pública primária deveria ser o espaço da construção do sentimento e da identidade nacional, seu professorado deveria ser formado em bases profissionais, na Escola Normal.

Manoel Bomfim (1906) e Alberto Torres (1914) defenderiam a importância da escola pública na construção da nacionalidade, da democracia e do progresso do país. Contudo, na *Carta aos maranhenses*, datada de 1906, o professor Hemetério dos Santos já apresentava uma proposta de formação de professores primários que só vingaria, em parte, anos depois. Num período em que ainda se exigiam do magistério apenas as virtudes



da pontualidade, da assiduidade e da moralidade, Hemetério desejava que o professor tivesse uma formação profissional e pedagógica específica. Na referida *Carta* pretendia que na Escola Normal os professores dos futuros professores deveriam ser mestres experientes, capazes de incutir nos seus alunos os melhores métodos. Seu ensino – quanto à forma e ao conteúdo – deveria ser de alta qualidade de modo que servisse de exemplo e inspiração aos seus alunos, futuros professores. Nos anos seguintes cada vez mais se pensaria a profissionalização do magistério nessas bases. Nesta carta ele assinala:

É de amor, e de amor sagrado e puro, a obra da Escola Normal.

Se no Liceu, o professor é o instrumento superior, a base sobre que deve repousar todo o trabalho de educação e instrução, o princípio e o remate da obra de regeneração e aperfeiçoamento nacional, na Escola Normal a sua influência é muito mais decisiva e importante.

Aqui o educando é, ao mesmo tempo, a matéria-prima e o futuro preceptor da infância, que tem o direito de exigir do Estado professor que saiba o seu ofício, e que o exerça com amor, com uma tal ou qual razoada paixão, capaz de, sem esforço perceptível, transpor montanhas e remover os mais francos ou os mais escondidos obstáculos (Santos, 1906).

A *Carta* traz ainda uma ardente condenação da servidão em que se encontrava, segundo ele, grande parte do povo maranhense, uma das bandeiras de luta desse educador.

Infelizmente ainda são poucos os estudos que procuram recuperar historicamente as trajetórias e as idéias de professores brasileiros negros. Contudo, este é um campo de pesquisa que apresenta múltiplas possibilidades apesar das dificuldades metodológicas e da dificuldade na obtenção de fontes documentais.

Ampliando-se as investigações, em termos quantitativos e qualitativos, possivelmente descobriremos que, malgrado as limitações do cativo e do preconceito, pré e pós-abolição, a sociedade brasileira produziu outros letrados negros dedicados ao ensino e ao magistério, e que se mantiveram, como o professor Hemetério, sintonizados com as questões mais importantes de sua época.

O professor Hemetério José faleceu no Rio de Janeiro em 1939. Não se tem notícia de que ele tenha sido convidado a participar das discussões sobre as reformas de ensino no Rio de Janeiro. Um rápido cotejamento das idéias de intelectuais como Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, alguns dos nomes mais notáveis no registro da história do ensino carioca e, mesmo, brasileiro, nos demonstra ser impossível o encontro de idéias tão radicalmente diferentes. Afrânio Peixoto era adepto das teorias racistas. Creditava aos pretos e mulatos (sic) todos os males da população brasileira. Fernando de Azevedo e Lourenço Filho eram favoráveis ao branqueamento da população, com a vinda de levas de migrantes europeus e acreditavam firmemente na extinção dos brasileiros pretos. O pouco que conseguimos recuperar do pensamento do professor Hemetério, apresentado nesse artigo, nos diz que ele tinha uma posição radicalmente oposta à desses educadores.

Entre os trabalhos publicados pelo professor Hemetério José dos Santos, destacam-se os seguintes livros:

- a) Grammatica Elementar da Língua Portuguesa, extrahida dos melhores autores;
- b) O livro dos meninos, contos brasileiros de accordo com os processos modernos;
- c) Grammatica portugueza Segundo Gráo Primario;
- d) Pretidão de amor – conferencias literárias;
- e) Carta aos maranhenses;
- f) Da construção vernacular;

- g) Grammatica portugueza: adoptada na Escola Normal do Districto Federal;
- h) Frutos cativos – poesia.
- i) E o artigo intitulado “Etymologias – Preto”.

## REFERÊNCIAS

---

ARAÚJO, E. (org.). *A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica*. São Paulo: Tenenge, 1988.

BOMFIM, M. *O Brasil nação: realidade da soberania brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

DORIA, E. *Memória histórica do Collegio de Pedro Segundo (1837-1937)* [1937, 1ed.]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)/Ed. Ideal, 1997.

EDMUNDO, L. *O Rio de Janeiro do meu tempo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1957.

MÜLLER, L. *As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

MÜLLER, M. L. R. Professoras negras na Primeira República (21-67) In: OLIVEIRA, I. (coord.). *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999.

PROENÇA, M. C. Explicação de Hemetério dos Santos (2). *Jornal de Letras*. Ano VII. Rio de Janeiro, novembro de 1956.

SANTOS, H. J. *Grammatica elementar da língua portuguesa, extrahida dos melhores autores*. Rio de Janeiro, 1879.

\_\_\_\_\_. *O livro dos meninos: contos brasileiros de accordo com os processo modernos*. Rio de Janeiro: Liv. Acadêmica de J. G. de Azevedo, 1881.

SANTOS, H. J. *Grammatica portugueza Segundo Gráo Primmario*. Rio de Janeiro: Typ. Montenegro, 1885.

\_\_\_\_\_. *Pretidão de amor*: conferências literárias. Rio de Janeiro: Typ. d'Os Annaes, 1909.

\_\_\_\_\_. *Carta aos maranhenses*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1906.

\_\_\_\_\_. Etymologias – Preto. *Almanaque Garnier*, Rio de Janeiro, 1907.

\_\_\_\_\_. *Da construção vernacular*. Rio de Janeiro: E. Bevilacqua, s/d.

\_\_\_\_\_. *Grammatica portugueza adoptada na Escola Normal do Districto Federal*. Rio de Janeiro: Livraria F. Alves, 1913, 3ed.

\_\_\_\_\_. *Frutos cativos*. Rio de Janeiro, 1919.

TORRES, A. *O problema nacional brasileiro*: introdução a um programa de organização nacional. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1938.

VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

## ARQUIVOS CONSULTADOS

Arquivo Histórico do Exército (Ministério do Exército – Rio de Janeiro/Central do Brasil)

Arquivo do Instituto de Educação/RJ

Arquivo do Colégio Pedro II/RJ

Biblioteca Nacional

Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ)

# PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NEGROS: UMA CONQUISTA E UM DESAFIO A PERMANECER NA POSIÇÃO CONQUISTADA

*Tereza Josefa Cruz dos Santos<sup>1</sup>*  
*(tecasantos@yahoo.com.br)*

<sup>1</sup> Mestre em educação pela UFMT.

Este texto é parte de minha dissertação de mestrado, cujo título é *Trajétórias de professores universitários negros em Mato Grosso*. Investiguei as trajetórias de vida de professoras (es) que lecionam em cursos de licenciaturas, tendo como objetivo conhecer qual e como foi o processo vivenciado por esses professores desde sua formação escolar até tornarem-se professores universitários. Para a coleta de dados utilizei a técnica de história de vida. Foram registradas dez histórias de vida, sendo cinco de professores e cinco de professoras.

Meu interesse pelo tema nasceu a partir de experiências vividas durante minha infância, mais especificamente, pelo prazer que experimentei em minha iniciação escolar.

Nasci no sertão baiano, numa região chamada Tingui. Meu primeiro contato com a escola foi muito prazeroso.

Aos quatro anos de idade começaram minhas primeiras experiências com a escrita e a leitura. Tive como professor o meu avô, que tinha por nome José e profissão “professor”, sendo então conhecido como “José professor”. Ele era o único professor da região, lecionava para cerca de 70 crianças por ano, em dois períodos (manhã e tarde). Era um elegante homem negro (o termo negro é aqui utilizado como uma categoria mais genérica a qual inclui pretos e mestiços), sendo que neste contexto o senhor “José professor” está sendo por mim classificado como preto. Era muito enérgico, sábio e consciente de seu papel em uma comunidade onde só havia duas famílias brancas, sendo todos os demais pretos e mestiços.

Tinha como formação o ensino fundamental incompleto, porque havia sido aluno de um professor que o antecederia e que veio a falecer, deixando-o com os estudos interrompidos, passando então a ocupar a posição do seu mestre após a morte do mesmo.

Desenvolveu, sozinho, formas alternativas de ensinar às crianças da região a escrever e a ler, podendo ser considerado um autodidata na medida em que foi capaz de desenvolver maneiras

eficientes de alfabetizar a partir da realidade, diferenças e dificuldades de seus alunos e sem possuir formação para o magistério.

Além de professor, atuava também na comunidade como médico, mesmo sem formação técnica ou científica na área da saúde, era consultado por todos na comunidade devido aos seus conhecimentos sobre as plantas medicinais e sobre o funcionamento do corpo humano, o que o fazia ser bem-sucedido em suas consultas e receitas, por isso recebera de todos muito respeito e admiração.

Também exercia a função de advogado. Sempre que as pessoas tinham dúvidas sobre qualquer questão referente a ser ou não legal, consultava-o. Além de todas essas funções, era um líder religioso.

As primeiras palavras que aprendi a escrever foram os nomes dos animais que havia no meu quintal, como, por exemplo, o nome do gato, do cachorro, dos porcos, das cabras, das galinhas, das vacas e outros. Dessa forma, aprender a escrever sobre o que conhecia e estimava era algo curioso, estimulante, motivador e divertido.

Muito embora o uso da “palmatória” fosse uma realidade na sua prática e algumas vezes ter eu a experimentado, essa atitude representava algo legítimo e necessário, visto pelos alunos e pais como o símbolo da autoridade do professor.

O local em que ocorriam as aulas era a própria sala de estar da casa do senhor “José professor”, porquanto um ambiente informal, comum e aconchegante, tanto em relação ao aspecto físico quanto ao emocional. Além disso, o professor, por ser membro ativo da comunidade e estar presente em todas as atividades sociais, religiosas e políticas, nunca descuidava do sentido pedagógico em suas ações.

Essas experiências na infância em relação à escolaridade e a convivência com meu avô, e primeiro professor, motivou-me a no campo profissional a escolher ser professora, e como pesquisadora, a investigar trajetórias e práticas de professoras (es)

negras(os), pois vejo a grande importância da(o) professora (or), em dois aspectos: a expectativa do professor em relação ao seu aluno exerce grande influência sobre o mesmo, a qual pode ser positiva ou negativa e também o papel relevante que o professor negro, se consciente de sua condição racial numa sociedade desigual, pode exercer.

Neste contexto, quero aqui trazer uma reflexão no sentido de que, para o negro, galgar a posição de professor universitário é uma grande conquista, mas também é um grande desafio para se manter na posição. Trataremos então a seguir de três questões importantes neste processo constatadas na pesquisa em pauta: a presença do negro no “lugar” do branco; o sentido e a necessidade de assumir a identidade racial e também as regras da aparência.

### **A PRESENÇA DO NEGRO NO “LUGAR” DO BRANCO**

Após a superação dos obstáculos enfrentados no processo de formação, superada também a necessidade de apoio para conseguir colocar-se nas instituições em que trabalham, os sujeitos desta pesquisa depararam com a mesma constatação de Teixeira (1998) na sua pesquisa no estado do Rio de Janeiro, ou seja, mesmo após terem galgado a ascensão social, ainda a cor da pele permanece, e esta tem causado muitas dificuldades para os professores, em especial para as professoras, quando as regras da aparência são muito mais rígidas e exigentes que para os professores. Assim, para o negro ser professor universitário significa, sem dúvida, ascender socialmente. Entretanto, não significa ficar livre de discriminações raciais, uma vez que esta se dá no Brasil pela presença da pigmentação da pele, pelo tipo do cabelo e pelos traços corporais. Estas características, entretanto, não vão desaparecer do indivíduo só porque ele galgou uma posição de destaque na sociedade.



Uma depoente da pesquisa feita no Rio fez uma analogia com o crachá, comparando suas conquistas no meio acadêmico e profissional com a obtenção de um crachá. Segundo ela, este lhe permite ter acesso limitado a determinados lugares, “*mas não altera de forma definitiva a forma como é percebida socialmente*”. Assim, além da discriminação pela marca, como afirma Nogueira (1985), soma-se o preconceito de que o negro tem uma capacidade mental muito baixa e, portanto, é natural ficar sob suspeita a legitimação de sua posição de ascensão, tendo este que provar e comprovar que merece estar neste “lugar”, que não é concebido como seu. Müller (1999), ao pesquisar sobre professoras primárias negras na Primeira República, constata que estas tiveram que concentrar esforços a fim de ingressar na carreira do magistério e que ao ingressarem tiveram que continuar se esforçando, mas desta vez, para garantir sua permanência e reconhecimento: “Após obter o ingresso deviam provar permanentemente que eram inteligentes, excelentes alunas, dóceis, disciplinadas e detentoras de todos os demais atributos esperados de futuras professoras, brancas”(p. 53).

A sociedade brasileira dá fortes indícios de que pensar em mudanças sociais radicais significa pensar em atividades imediatas, como greves, piquetes nas ruas, paralisações e outras formas que tenham como limite o tempo e a viabilidade; entretanto, o trabalho intelectual também pode ser uma forma de luta que visa a contribuir para a transformação social, mas nem sempre é valorizado ou concebido como forma eficaz de luta. Ele parece ser visto como algo extremamente moroso e quase inútil.

Viver numa sociedade contrária à mobilidade social do negro e, mesmo assim, buscá-la, é, para os negros, um processo de descobertas e, ao mesmo tempo, de definições; descobertas, no sentido de perceber que há mecanismos de bloqueios socialmente construídos, que visam a dificultar o máximo possível essa mobilidade, e que, portanto, é preciso que os negros engendrem

também estratégias de desvencilhamentos, para que possam passar por tal bloqueio; e de definições, no que diz respeito a traçar objetivos e metas a serem alcançados, ao mesmo tempo que devem submeter esses objetivos e metas à realidade em que se apresentam, tendo a flexibilidade como uma das estratégias de sobrevivência. A situação requer uma tomada de posição frente ao mundo social em que está inserido e também frente a si mesmo, pois essa desvalorização do trabalho intelectual dificulta, para pessoas que fazem parte de grupos marginalizados, ver como ação importante o trabalho intelectual.

“Essa desvalorização do trabalho intelectual que muitas vezes torna difícil para indivíduos que vêm de grupos marginalizados considerarem importante o trabalho intelectual, isto é, uma atividade útil. Contudo a decisão de trilhar conscientemente um caminho intelectual foi sempre uma opção excepcional e difícil. Para muitos de nós, tem parecido mais um ‘chamado’ que uma escolha vocacional. Somos impelidos, até mesmo empurrados, para o trabalho intelectual por forças mais poderosas que a vontade individual” (*Revista Estudos Feministas*, p. 464).

Uma entrevistada desta pesquisa declarou que ela mesma, sendo negra, só veio a se despertar para a questão do negro ao entrar no mestrado, e que hoje ela vê claramente que é preciso que o negro amplie sua formação escolar, para que possa haver quadros no campo intelectual e contribuir também nesta esfera, ampliando o debate sobre as questões raciais no Brasil. Diz ela:

“Hoje eu já penso diferente: eu tenho que me preocupar, porque se eu sou a pessoa diretamente interessada no assunto, e se eu sou uma pessoa dentro do contexto desse grupo de negro que teve essa possibilidade de chegar à universidade, então sou eu que tenho que colocar a questão. Então eu indo para o doutorado eu quero trabalhar na questão do negro, quero discutir raça e classe. Então, hoje eu *sinto*...que posso chegar na sala de aula, tocar no assunto do negro e *falar* com muita *tranquilidade* sobre.

Os alunos podem pensar: ela está falando isso porque ela é negra, eu vou dizer: eu estou *falando* isso porque é uma situação que vi e vivi pelo Brasil e não é uma questão só minha, é um problema que é meu, mas também é seu na medida em que fazemos parte da mesma sociedade. Então hoje eu tenho muita *tranquilidade* para *falar* sobre a questão racial e não me *sentir* incomodada. Porque antes eu me sentia realmente incomodada se tivesse que falar. Acho extremamente necessário que o negro ascenda-se ao campo intelectual porque este é um campo que se mostra fértil para que o tema seja discutido com mais propriedade no âmbito da ciência e portanto com mais possibilidade de se ter reivindicações atendidas a partir de um diálogo com as autoridades” (C).

Assim, fica a indicação de que seguir o caminho acadêmico deve ser visto pelo negro, não só ao nível de vontade, mas muito mais que isso, deve ser encarado como uma necessidade. O motivo que tem levado negros a buscar maior e melhor grau de formação acadêmica tem sido a ascensão social. Esta pesquisa demonstrou que houve um momento de tomada de consciência dos professores, isto ainda quando alunos do Ensino Médio, que culminou na decisão de cada um ir em frente com seus estudos e buscar a ascensão através da educação. Entretanto, para se chegar a essa decisão, houve situações anteriores que contribuíram, como, por exemplo, o olhar de alguns professores, que, percebendo o potencial desses alunos, incentivaram-nos a continuar e, mais, possibilitaram a alguns conseguir bolsas de estudos, tornando-se seus orientadores e cúmplices no processo de formação, colocando-os em situações que os fizessem deparar com momentos de autoconfiança e auto-estima elevada e os convenceram a se dedicar à vida, a atividades de leitura, escrita e troca de informações, pelo prazer individual e como luta a favor de sua etnia e de outras minorias.

Outro fator que contribuiu para a tomada dessa decisão foi o apoio dos pais de quase todos os depoentes, que, embora sem

condições financeiras, motivaram os filhos através de uma palavra, de uma declaração de orgulho pelos objetivos alcançados e que, segundo os filhos, seus pais faziam previsões sobre como seria o futuro sem uma formação escolar, numa sociedade que valoriza a formação escolar, pagando melhores salários para quem a tem.

Para chegar à posição de professores universitários, esses depoentes declararam que, por muitos momentos, sentiram-se separados de suas comunidades, sem possibilidade de uma vida social mais intensa, porque o trabalho intelectual requer tempo, concentração e até um certo isolamento, o que, segundo os professores, causou-lhes uma certa ansiedade e desconforto. Entretanto, logo perceberam que este não é divorciado do cotidiano, porque o trabalho intelectual lhes permite entender a realidade e o mundo à sua volta, permite também encarar e compreender o concreto e até ter uma melhor visão de como contribuir na comunidade.

Este é de fato o sentido da contribuição do intelectual na sua comunidade. O lugar de professor universitário não é visto de forma natural como lugar de negros. Esta é uma profissão que exige muito o uso da mente, do argumento, da inteligência, da reflexão. Estes, porém, são atributos colocados como próprios do branco. O negro que galgou essa posição terá que viver em constante estado de alerta, como que a responder a todo o tempo questões, mesmo que não verbalmente, mas até através de gestos, atitudes e sentimentos, como forma de dizer: “olha, eu tenho o direito de continuar aqui”. Esses questionamentos vêm de várias direções: do pedagógico, do administrativo, dos colegas e dos alunos.

Discutindo esse problema com os entrevistados, eles afirmaram que, no processo da prática profissional, são diariamente desafiados a provar aos seus diretores, seus coordenadores, seus chefes e seus alunos que, de fato, estão como professores de nível

superior porque merecem e porque conquistaram esse espaço. Essas cobranças nos lembram a citação feita anteriormente de Müller (1999), de que há uma resistência a aceitar que o negro “saia do seu lugar”. Ter autonomia em relação ao seu trabalho passa a ser para o professor negro uma condição de sobrevivência; segundo eles, contar com a colaboração da maioria dos seus pares é algo não comum, porque a todo o tempo as interrogações quanto à seriedade do seu trabalho estão postas. Assim, em vez de troca de experiências, eles convivem em um clima de prestação de contas ou de justificativas quanto ao trabalho que desenvolvem.

### **SENTINDO A NECESSIDADE DE ASSUMIR A IDENTIDADE RACIAL**

O esforço do negro em responder às ofensas discriminatórias numa sociedade onde não é garantido o respeito de direito a todo ser humano, não é e nunca será de forma tranqüila, uma vez que todos esperam dos negros um tratamento cortês, enquanto os tratam com violência. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso. Segundo Neusa Souza (1983), a violência racista se dá, antes de tudo, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro, que, através da internalização compulsória e brutal de um ideal branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório, incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Diz ela:

“(...) o Ideal do Ego é um produto formado a partir de imagens e palavras, representações e afetos que circulam incessantemente entre a criança e o adulto e entre o sujeito e a cultura. Sua função, no caso ideal, é o de favorecer o surgimento de uma identidade do sujeito, compatível com o investimento erótico de seu corpo e de seu pensamento, vis indispensável à sua relação harmoniosa com os outros e com o mundo. Ao sujeito negro, esta possibilidade é em grande parte sonogada. O modelo de Ideal de Ego que lhe

é oferecido em troca da antiga aspiração narcísico-imaginária, não é um modelo humano de existência psíquica concreta, histórica e conseqüentemente realizável ou atingível. O modelo de identificação normativa-estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche, o fetiche do branco, da brancura” (p.4).

Diante da luta entre o que de fato é e o que lhe é imposto a ser, o negro tem uma grande tarefa: a de dar conta de se autodefinir e também a de firmar sua identidade, para ter condições de enfrentar as hostilidades, as discriminações e os preconceitos que o processo da vida vai-lhe apresentando, tendo em vista a sociedade em que está inserido.

O conceito de identidade permeia em todo tempo a fala dos professores sujeitos desta pesquisa, ao falarem de como se vêem, se sentem e se dizem negros, num meio que, socialmente, lhes é hostil. Entendendo a identidade como Hall (1997), procurei, em suas falas, perceber como essa identidade se apresenta frente à posição profissional de cada um. Para ele, ao se pensar a identidade na perspectiva dos discursos teóricos contemporâneos, é preciso não perder de vista os conceitos de *local e global*. Segundo Hall, a modernidade traz a gênese da descontinuidade do eu e põe em cheque as grandes identidades sociais coletivas, como a classe, a raça, a nação, o gênero e a de Ocidente. Estes conceitos passam a não ter mais aquela estabilidade, que era característica dessas identidades globalizantes. Ele distingue três concepções de identidade. A primeira, denominou de sujeito do Iluminismo. Esta era uma concepção centrada no individualismo do sujeito e de sua identidade, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência, de ação, tendo como centro um núcleo interior, que ganhava ao nascer e permanecia essencialmente o mesmo, contínuo ou idêntico, ao longo de sua existência. Nessa concepção, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.

A outra concepção de identidade que ele distingue é a do sujeito sociológico. Aqui, o sujeito não era autônomo e auto-suficiente;

esse sujeito reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediava para ele os valores, os sentidos e os símbolos. Isso era a cultura dos mundos que ele/ela habitava. Diz ele:

“A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (Hall, 1997, p. 12).

Então, não havendo autonomia, essa identidade terá a função de manter o sujeito e a estrutura sempre dependentes um do outro.

E, por fim, temos a terceira concepção, que o autor vê como a continuação do processo ocorrido na segunda concepção. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, sem uma identidade fixa, essencial e permanente. Ela passa a ser uma “celebração móvel”. O sujeito assume identidades diversificadas em diferentes momentos. Na fala dos depoentes, essa concepção esteve muito presente. O professor, ao falar de como se conduz diante das situações da vida, diz: “mas quando se tem a cabeça aberta, você se conduz de forma diferente e muitas vezes supera todas essas dificuldades, depende da própria cabeça. Você sabe que cada cabeça é uma sentença. Então isso aí depende do eu de cada um”(A).

Quando o professor diz que é preciso conduzir-se de forma diferente, ele está dizendo que, em se tratando da identidade, esta vai ser acionada para aquele momento específico e para aquela finalidade específica, permitindo ao indivíduo decidir se convém ou não agir de uma ou de outra forma, de acordo com a situação e também tendo em vista a capacidade de previsibilidade do indivíduo quanto às conseqüências de suas ações. Como negros, esses professores certamente têm-se apropriado dessa forma

móvel de identidade, para sobreviver às contradições inerentes à nossa sociedade.

Nesta perspectiva, todos temos identidades contraditórias, que nos empurram em diferentes direções, a tal ponto de nossas identidades ficarem totalmente deslocadas. Em resumo, Hall quer dizer que a identidade, assim como a subjetividade, está sempre em processo de formação, nunca completa ou acabada.

É preciso a manutenção da posição alcançada, e uma das estratégias para se manter é ter autonomia em relação ao seu trabalho, e isso não está valendo apenas para o professor negro, mas também para o professor branco. No entanto, o professor negro tem, além desta, mais outra questão que parece imperativa: a de exercer sua autonomia como negro, ou seja, assumir sua identidade. Isto diz respeito à forma de como se vê, se sente e se diz negro. Porque é a partir dessa consciência que este professor vai saber discernir os possíveis contratempos que se possam apresentar e, assim, criar estratégias para lidar com eles, sem perder de vista suas metas, mas também sem se autonegar como negro, ou seja, obter o respeito pelo trabalho que desempenha. Neste sentido, temos a contribuição de Souza (1983), que vai afirmar o seguinte:

“Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso de si mesmo, (...) é um olhar que se volta em direção à experiência de ser negro numa sociedade branca. De classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamentos brancos. De exigência e expectativas brancas.(...) Saber-se negro é viver a experiência de ter sido massacrado em sua identidade, confundido em suas perspectivas, submetido a exigências, compelido a expectativas alienadas. Mas é também e sobretudo a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (p. 17-18).

Teixeira faz um apanhado de como os estudos sobre a educação do negro no Brasil têm se comportado. Segundo a autora, as pesquisas sobre a educação do negro no Brasil têm mostrado que são muitas as possíveis causas de os negros não estarem



conseguindo ascender-se socialmente pela via da escolarização, proporcionalmente aos brancos. Por exemplo, temos a indicação de que a população negra frequenta um tipo de escola com menor qualidade de ensino que a frequentada pelos brancos (Dias, 1980 e Rosemberg, 1987). Outra causa seria a existência do preconceito racial nas escolas contra o aluno negro, no que diz respeito à relação professor/aluno e também com seus colegas brancos (Fundação Carlos Chagas, 1979). Também não se pode esquecer da discriminação veiculada nos livros didáticos (Deiró, 1978). Todo esse processo enfrentado pelos negros na escola visa a atingir sua auto-imagem, fadando-o ao fracasso; entretanto, estes professores, percebendo essa possibilidade, reagiram e reagem contrariamente.

Percebamos, nos depoimentos, como é forte a decisão de agirem contra o fracasso a que estão expostos:

“Sinto o peso do estereótipo criado por nossa sociedade que coloca o branco como superior e o negro inferior e, portanto, incapaz. Por isso tenho que estar todos os dias e em todas as situações como que provando que sou capaz, que tenho potencialidades... Tem essa coisa de as pessoas não te enxergarem. Eu sempre falo: a gente, ao invés de matar um leão, temos que matar uma centena todos os dias. É desgastante, mas faz parte da vida”(A).

“Enfrentei e enfrento no exercício da docência situações muito difíceis. Eu me lembro que as professoras me olhavam de cima a baixo, tipo assim: olha como ela se veste, olha como ela arruma o cabelo, olha, nem pinta as unhas... e mais, não falavam comigo. O que me salvou mesmo foi mais porque assim como eu sempre me dediquei aos estudos então qualquer assunto eu consegui estar dentro da discussão. Aí comecei a ganhar respeito e hoje sinto-me respeitada”(R).

“Para nós negros as dificuldades nas relações sociais são maiores”(D).

“Nunca me diminuo e nem deixo que me diminuam porque sou negro, de maneira nenhuma. Sei que não é fácil por estar em uma sociedade etnocêntrica, mas nós os negros temos que ser fortes”(N).

Este bloco de depoimentos evidencia que os professores lidam com as questões que se colocam a partir de sua condição de negro, numa sociedade que o desvaloriza. Assim, ele faz uma leitura do ponto de vista sociológico e não do ponto de vista individualizado. Isso os possibilita sobreviver socialmente, uma vez que afirmam ter potencialidades, ser capazes e reivindicam respeito, porque, ao mesmo tempo em que se percebem com potencialidade e com direito ao respeito, também têm consciência de que o tipo de sociedade a que pertencem procura negar essas qualidades do negro. Então, esses professores afirmam “É desgastante, mas faz parte da vida dos negros,” e “Nós negros temos que ser fortes,” e mais “Para nós negros as dificuldades nas relações sociais são maiores,” e, ainda, “Aí comecei a ganhar respeito.” Essas afirmações denotam que esses professores, em nenhum momento, buscaram formas de superação dos problemas pela via do embranquecimento; mantiveram, porém, a postura como negros que são. Assim, fica registrado que a ascensão alcançada não os leva a negar a identidade racial.

Os professores e professoras depoentes desta pesquisa demonstram, através de suas histórias de vida, que tiveram e têm as suas auto-estimas e auto-imagens extremamente elevadas. Isso fica claro quando afirmam a todo tempo que eram os melhores alunos da turma, que eram capazes, que se viam competentes, que ajudavam os outros colegas. E, hoje, como profissionais, reconhecem que precisam manter o padrão como melhores, competentes e capazes, porque senão serão excluídos do grupo de professores, e afirmam, cada um a seu modo, que são o tempo todo colocados em “xeque” e que, por isso, precisam estar no mesmo nível, e muitas vezes, até à frente dos seus colegas de

profissão, garantindo de alguma forma a permanência no magistério superior. Temos aqui alguns depoimentos nesse sentido:

“Eu sempre fui muito bom aluno realmente, e hoje tenho que ser muito bom professor, caso contrário, danço”(D).

“O caminho não é fácil, agora, a gente tem que ser bom, a gente tem que ser capaz. Estudar bastante, porque o mercado é difícil. Já é difícil para o branco sendo que a sociedade o valoriza, imagine para nós, negrão, né? Mas se o camarada for bom...”(A).

“Eu sempre fui uma aluna muito aplicada, eu sempre estudei muito, sempre fiz todas as tarefas, não reprovei em nenhum ano, as minhas notas eram sempre acima de 8,0 e hoje, como professora, tenho que manter o mesmo padrão para garantir o lugar”(R).

“Eu me vejo bonito, me sinto capaz, usei e uso minha posição [músico e intelectual] para resolver os problemas que enfrento nessa sociedade eurocêntrica, e fazer as pessoas me entenderem”(N).

“Fui, a partir do Ensino Médio, uma estudante profissional porque tive bolsas e isso graças ao meu destaque nos estudos”(C).

Esse fator nos dá pistas do por que os sujeitos dessa pesquisa conseguiram ir em frente com seus estudos, mesmo enfrentando barreiras, e chegaram a fazer parte de um grupo, socialmente reconhecido como intelectuais.

Ainda refletindo a partir da fala dos professores sobre como lidam com o sentimento de ser negros, temos um depoimento, que traz um elemento novo para discutirmos. Retomando a fala de uma das depoentes:

“Hoje eu chego na sala de aula, levanto o assunto do negro (claro que sempre contextualizando) e falo com muita tranquilidade sobre. Os alunos podem pensar: ela está falando isso porque ela é negra, eu vou dizer: não, eu estou falando isso porque é uma situação que vi e vivi pelo Brasil, e portanto não é uma questão da professora C é sim, um problema que é meu em parte, mas

que é seu também na medida em que fazemos parte da mesma sociedade. Então hoje eu tenho muita tranquilidade para falar sobre a questão racial e não me sentir incomodada”(C).

Nesta fala, há a declaração de que o problema das relações raciais é um problema da sociedade e não só dos negros, e que, portanto, é responsabilidade de todos encontrar a solução para ele. Neste sentido, diz Bandeira (2000):

“O racismo entranhou-se de tal modo no corpo social, que somos levados a entender o negro como problema, isto é, o problema é o próprio negro. Não conseguimos perceber que o racismo, a discriminação racial é um problema social que afeta a sociedade em seu conjunto” (p. 46).

A atitude de se auto-aceitar faz romper com os estereótipos impostos a nós e, muitas vezes, assumidos por nós. É ter uma identidade e assumi-la frente às situações.

Podemos perceber que, até aqui, os depoimentos refletidos sobre o ser, dizer e sentir-se negro conformam-se em três blocos: no primeiro, temos os que buscam a solução em si mesmos, procurando estratégias para sobreviver frente aos confrontos, sentindo-se com compromisso de dar uma resposta que prove o contrário do que estão pensando sobre eles. Para tanto, empreendem ações que consomem energias físicas. No segundo, estão aqueles que se sentem muito seguros de si e tranquilos, a ponto de não se incomodarem com o que falam e pensam sobre eles, fazem e falam o que acham que devem, e pronto. Estes, porém, têm um nível de formação mais elevado que o dos professores que compõem o primeiro e o terceiro blocos, são doutores e pós-doutores. Esse fato não os isenta de sofrer discriminação, mas, no campo profissional, os tais estão em posição mais confortável, pelo menos no que se refere ao respeito dos colegas e à sua própria autonomia. E o terceiro, reparte o problema com todos, abrindo para refletir juntos, porque não entende ser a questão do

negro um assunto pessoal, mas sim, como uma questão também social.

O ponto comum entre todos os professores é que eles se vêem, se sentem, assumem e falam de si como negros, demonstrando que a mobilidade social não os fez esquecer de suas raízes; pelo contrário, eles demonstraram grande capacidade de leitura dos processos sociais de engendramento do preconceito e da discriminação racial, o que possibilita um enfrentamento dos problemas de forma lúcida e ao mesmo tempo educativa.

Discutir a forma como os professores se vêem, se sentem e se dizem negros frente a tantos desafios, se faz necessário, porque parece estar aí uma maior possibilidade de esses professores se manterem no estágio alcançado, o de professores universitários, e dar continuidade à sua formação em busca do mestrado, do doutorado e do pós-doutorado, produzindo pesquisas, palestras e lançando livros, enfim, juntando-se aos que hoje já o fazem. Penso que este seria um campo fértil e uma grande contribuição para dar maior visibilidade à questão das relações raciais no Brasil.

Para o negro fazer o exercício de se autpensar é lançar um olhar particularmente sobre sua experiência emocional, vivendo numa sociedade com essas características e, mesmo assim, conseguindo responder de forma positiva ao apelo da ascensão social. Nesta perspectiva, chegar à descoberta de ser negro é mais que a constatação do óbvio.

Durante as entrevistas, cada depoente expressou seu sentimento quanto ao ser, ver e se sentir negro.

### **AS REGRAS DA APARÊNCIA**

Tomando como base a idéia de profissão social, defendida por Elias (1990), pode-se conceber o exercício do magistério como uma profissão social, porque lida com a formação de seres humanos e lhe é inerente um certo recato e modéstia no que diz

respeito à forma de se vestir, de falar, de se comportar e até exerce um certo controle nas relações mais amplas dos seus profissionais na sociedade. Embora seja possível observar que, à medida que vai alcançando os graus mais altos, como o de nível superior, que é o nível investigado nesta pesquisa, fica evidente uma sensível liberdade; como, por exemplo, na forma de se vestir.

Entretanto, as professoras que fizeram parte desta pesquisa usufruíram, de forma muito limitada, desta liberdade, isso para não dizer que não usufruíram de forma alguma, uma vez que enfrentaram e enfrentam a discriminação, tanto em relação à forma de se vestir quanto à aparência.

Nogueira (1992), no seu livro intitulado *Negro político, político negro*, relata como Alfredo, um político negro, se preocupava em se apresentar bem vestido. Segundo o autor, Alfredo se vestia de modo cerimonioso, da mesma forma que as pessoas das classes dominantes e médias. Alfredo, por sua vez, dizia que era imperativo a uma pessoa de cor e de posição vestir-se bem, porque, segundo ele, isso diminui o risco de ocorrer falta de respeito para com o negro.

Damasceno (1997), na sua tese de doutorado, afirma que a discussão sobre a aparência do negro não é algo novo. Diz ela: “O que talvez seja novidade é a produção da ‘boa aparência’ combinada com a produção da identidade ‘negra’, em contextos que nada têm a ver com o da politização de identidade, como o do movimento ‘negro’ (p.83)”.

Uma professora diz que, quando foi para o mestrado, sentiu diferença em tudo: no vestir, na formação e na forma como a olhavam. Então, como estratégia, decidiu reagir, mostrando-se indiferente em relação à atitude dos que assim a trataram. Ela conta um episódio ocorrido em relação a uma de suas professoras:

“Eu fui discutir um trabalho com uma professora, uma professora dessas, bem madame, bem estilo universidade de ponta, veio dar aulas na minha universidade, e estava muito frio, e eu não

tinha muita roupa de frio, porque assim, na faculdade onde eu fiz a graduação a gente ia de qualquer jeito mesmo. Não tinha muito essa coisa de estética com a roupa (risos), e aí quando ela viu as minhas combinações, e aquela era a combinação possível (risos, risos). E aí sabe quando você vê, sabe... que a pessoa está te olhando, pode ser encanação minha, não tem nada a ver, porque eu já estava percebendo que não estava muito legal (risos, muitos risos) aí eu conversei com essa mulher, numa boa e passei por isso” (C).

O motivo que levava a depoente até sua professora era o que lhe importava. Ela tinha clareza de que precisava obter as informações que buscava, por isso precisava afastar todas as possibilidades que atrapalhassem alcançar esse objetivo. Ao entrar na sala da professora e sentir o clima de desaprovação à forma de se vestir, foi rápida em raciocinar quanto ao seu objetivo imediato naquele espaço. Usou como estratégia o mesmo método utilizado por sua professora: da mesma forma como a professora a reprovou mas não verbalizou, a depoente também reprovou a atitude da professora em depreciá-la, mas também não verbalizou. Assim, diante de um silêncio com significados diferentes para ambas, o objetivo da depoente foi alcançado. Recebeu a orientação para o seu trabalho, o que lhe rendeu depois uma boa nota, ou seja, a depoente, mesmo percebendo a situação de desaprovação quanto à sua forma de estar vestida, não se deixou embaraçar, buscou respostas para seus interesses imediatos e continuou seu percurso.

Certamente, foi uma estratégia que lhe permitiu sair de um embaraço, sem se prejudicar quanto aos alvos a serem alcançados. Entretanto, mesmo saindo-se bem nesta situação, a depoente, de início, sentiu-se como um “peixe fora d’água”. O que nos faz ter esse sentimento, quando nos deparamos com uma situação como esta?

Há uma lógica inerente à nossa sociedade, no seu veio racista, que seleciona algumas ocupações no mercado de trabalho,

vetando-as quase que totalmente às mulheres e essa seleção torna-se maior em se tratando de ser mulher e negra. Hasenbalg, Silva e Lima (1991), em um texto editado na *Revista de Estudos Afro-asiáticos*, afirmam que há funções para as quais são exigidos alguns atributos estéticos, e que as mulheres brancas e amarelas estão representadas de quatro a cinco vezes mais que as negras nesse tipo de ocupação.

Bem, os critérios raciais que servem de base para vetar a ocupação de certas posições no mundo do trabalho nem sempre ou quase nunca são explicitados. Esse tipo de prática discriminatória no ambiente de trabalho ocorre de maneira sistemática e determina a dramática situação de vida da mulher negra hoje.

Se, para o negro, de forma geral, ocupar um espaço no campo intelectual é estar fora do seu “lugar”, à mulher negra, então, ocupar esse espaço é quase que uma afronta para uma sociedade regida por valores do branco, combinados com os valores machistas. Tendo em conta que o magistério no Brasil é majoritariamente feminino e negro nas primeiras séries (ensino fundamental das séries iniciais) e, à medida que vão-se elevando os níveis de ensino, estes vão sendo ocupados pelo sexo masculino e pelo branco, sendo uma afirmação de que o nível superior é branco e masculino. Entretanto, mesmo ocupando os espaços profissionais menos valorizados e visto como apropriados para as mulheres negras (doméstica, costureira, cozinheira), elas ainda são vítimas da discriminação.

Falo agora de um grupo de professoras universitárias negras, que enfrentou obstáculos, preconceitos e desafios, mas conseguiu chegar ao lugar legitimado socialmente como intelectual e destinado a homens brancos.

Estas professoras, tanto quanto os professores, têm que encontrar estratégias para garantir a permanência na posição alcançada; entretanto, delas são cobrados dois elementos que escapam aos professores:



- ter capacidade argumentativa e sustentação teórica mais elaborada que os professores, e
- apresentar-se com uma aparência impecável, tais como, cabelos arrumados, unhas esmaltadas, salto alto, roupas finas e sociais.

A capacidade de argumentação quase sempre vem acompanhada da questão sobre aparência; mesmo porque a desconfiança de incapacidade está sempre vinculada à aparência, primeiro, pelo fato de ser negra e as outras colocações vêm como conseqüência. Uma professora explica que sua disciplina está na grade de cursos de licenciatura e também em praticamente todos os outros cursos. Então ela foi lecionar em um curso extremamente elitizado, em que os alunos não trabalham e o curso é de tempo integral.

A professora conta que, constantemente, era confundida pelos alunos e pelos colegas, não recebendo credibilidade dos seus colegas em relação ao seu trabalho, por defender uma proposta de trabalho pedagogicamente diferenciada, onde o aluno participa mais no sentido de ter abertura, para que possa expressar as opiniões e por não se tratar de um trabalho na perspectiva em que o professor seja o dono da verdade. Isso chocou os colegas, os quais começaram a comentar que ela enrolava o tempo todo na sala, em vez de dar aula. Assim, se os alunos gostavam da aula, diziam que era porque ela enrolava e se não gostavam era porque ela era incompetente. Quanto aos alunos, queriam respostas únicas para os problemas; mas diz ela:

“...mas na Filosofia não é bem assim. Então eu senti muita dificuldade de trabalhar, com meu método, dificuldade por causa do perfil dos alunos, dificuldade por causa do perfil da instituição, por ser muito burocratizada e senti dificuldade também por causa da discriminação que eu sentia em razão do meu tipo físico. E teve aquela passagem, a forma em que eu me vestia ainda era uma forma de estudante, e até por não ter condições financeiras de estar comprando uma roupa melhor. Então este período foi

muito difícil. A discriminação era tanto entre os professores quanto entre os alunos. Tipo assim: olha como ela se veste, olha como ela arruma os cabelos, olha, ela nem pinta as unhas, ou seja, eu sentia toda uma discriminação em cima disto. O que me salvou mesmo foi mais porque assim... como eu sempre me dediquei aos estudos... então qualquer discussão eu consegui estar dentro. Então com isso as pessoas percebiam que eu tinha uma boa formação e que eu sabia do que estava falando e que portanto eu não era ali nenhuma aventureira, mas uma profissional. Com os alunos foi difícil ter deles o respeito, então eu não conseguia ter controle mesmo. Digo, controle no sentido de lidar com a situação, de orientá-los, porque eles não me viam como professora. Então passei a fazer questão de tudo, passei a agir de forma tradicional. Fazia questão da nota, usava a estratégia de ser mais rígida. Mas infelizmente eu não conseguia ir muito longe, porque eles olhavam para mim e riam da minha cara. Então foi uma experiência assim... desagradável” (R).

Esta professora sentiu-se sozinha, ilhada, quase sem ver possibilidades de alguma saída. Então, ela sentiu que a saída seria desistir da carreira do magistério:

“Pensei, pensei em desistir de ser professora mesmo!! Na verdade, eu pensei desistir de ser professora do nível superior e de todos os outros níveis. Eu senti mas muita discriminação, muito mesmo, até as pessoas com as quais eu convivia. Senti discriminação dos professores, contra o meu método de trabalho, contra o meu jeito de ser, ou seja, não me aceitavam como parte do grupo. Então eu tinha muita dificuldade de diálogo com os alunos. Os alunos não me respeitavam. Acredita nisso?! *Diziam que eu não tinha aparência de professora porque eu não me vestia conforme os padrões, porque eu não mostrava aquela diferença que existia nos outros professores.* Teve alguns momentos que eu cheguei a ter um estresse tremendo, e eu senti muita vontade de desistir, muita vontade mesmo. Eu não desisti porque teve outras situações que me melhoraram

e me fizeram ver que... assim (silêncio, respiração profunda e choro).”

Segundo a professora, o que lhe garantia de certa forma a permanência era porque eles sabiam que ela era aluna do mestrado e professora na Universidade Federal de Mato Grosso, o que ficava patente, segundo ela, a existência de uma certa ponta de inveja por parte de alguns professores.

Mas essa professora conta que recebeu uma grande contribuição de um colega da mesma área, que, em viagem para trabalhar junto, soube ouvi-la e discutir o programa da disciplina, enfim, fizeram um trabalho articulado. Foi o que a fez sentir-se melhor. Então ela resolveu reagir e desenvolver algumas estratégias para enfrentar essas situações:

“E atualmente eu arranji algumas estratégias, desde o início do ano eu digo: olha eu trabalho desse jeito, mas se vocês quiserem também posso dar aula do estilo tradicional, é só uma questão de escolha, então vamos começar com esse método e se vocês se adaptarem. E aí eu estabeleço combinados com os alunos. Agora uma coisa que eu tive que dar uma adaptada, foi no meu modo de vestir. Então eu passei a comprar roupas melhores, andar dentro um pouco mais da forma como é exigido. Então eu passei a me preocupar mais com isso”(R).

Esta professora teve que fazer o que Norbert Elias (1993) coloca sobre o autocontrole, a capacidade de prever as conseqüências de suas ações e, sobretudo, a observação dos padrões exigidos pelo meio com que está convivendo. Em relação ao autocontrole, ela conseguiu suportar as pressões sem ser agressiva, conseguiu manter a calma no nível exterior, a ponto de conviver normalmente com as pessoas, apesar de a situação ter sido quase insuportável em nível emocional. Esse autocontrole se deu, exatamente porque houve um cálculo quanto às conseqüências que poderia ter um desencadear de insultos, desentendimentos, ou até

uma atitude de agressão física. Aí fica caracterizado o exercício da capacidade de previsibilidade. Também ela poderia ter-se rebelado e decidido não cuidar de sua maneira de vestir, cuidar dos cabelos, das unhas e outros; entretanto, ela percebe que isso a ajudaria a conviver melhor com seu grupo de trabalho, tanto com os alunos quanto com os professores. Todavia, fica a indicação de que a professora em questão desenvolveu estratégias para sobreviver às situações, de forma não alienante. Ela sabia que estava sendo tratada assim por ser negra, sabia também da relevância do seu trabalho, se não para a instituição, pelo menos para si e sabia também que precisava manter-se na sua profissão. Então tomou o cuidado de agir, sem ferir sua identidade racial. Isso fica comprovado na sua fala:

“... não acho que temos que ser radicais sempre, mas acho que em nossas atitudes temos que deixar a marca de nossa identidade racial, porque senão vamos nos perder fazendo o jogo pelo jogo daqueles que acham que podem ditar as regras para nós”(R).

No exercício da docência, o racismo foi experimentado de forma explícita, mais especificamente, na sala de aula. Uma professora relata que estava na sala, orientando sua aula, quando um grupo de alunos de outros cursos chegou para dar algumas informações sobre eleições para o DCE. Um dos alunos se pôs em pé na porta e perguntou:

“Não tem professor aqui hoje?” Quando os meus alunos apontaram-me como a professora, ele quase se desmanchou no ar de tão sem jeito, mas mesmo assim não pediu licença para entrar na sala, foi entrando e ia começar a falar com a turma. Então eu me dirigi a ele e perguntei-lhe: “Quando você vai a uma sala de aula para falar com os alunos, não costuma pedir autorização para a professora ou professor que estiver na sala?” Ele respondeu muito assustado: “Sim!” Então eu continuei calmamente lhe interrogando: “E por que você não o fez aqui nesta sala?”

Ele respondeu quase sem sair a voz: “Eu não havia visto a senhora.”  
Eu insisti: “Mas depois viu-me. E então?” Ele então disse:  
“A professora me desculpe! E vamos começar tudo de novo.”  
Foi até à porta e disse: “Por favor, professora, deixe-me falar  
com a turma por alguns instantes?” E eu disse: “Claro!”(C)

A professora, depois, ficou sabendo que aqueles alunos comentaram pelos corredores que a forma como ela se vestia e se arrumava fazia com que fosse confundida com as alunas, e que uma professora tem que se vestir melhor, ainda mais que aquele era um curso de elite. Esse depoimento aponta para a possibilidade de não ser normal uma negra ocupar o lugar de professora numa universidade, e que, mesmo o ocupando, pode ser tratada de qualquer forma, não precisa ter o mesmo respeito que se tem por uma professora branca. Mas aponta também a existência de um estereótipo de professora, esperado por todos, o que parece não ser percebido na pessoa de uma mulher negra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre outros resultados, essa pesquisa constatou que mesmo galgando a posição de professores universitários, professores (as) não ficaram isentos de sofrerem o preconceito e a discriminação racial, os quais se concretizaram em relação à aparência, o estranhamento do negro como professor universitário e da constante reafirmação da identidade.

Termino este texto afirmando que ainda são poucos os negros que têm alcançado a ascensão social através da educação. Entretanto, os que conseguem precisam ser reconhecidos para que sirvam de incentivo a outros negros e também para fornecer dados a fim de que nossa sociedade avalie a dívida social que tem para com os negros brasileiros, pois são cidadãos e têm o direito de serem tratados como tal. Em relação à melhoria da educação, esta deve vir acompanhada de mudanças

no tratamento da questão racial, sendo necessário que o ambiente educacional, em todos os níveis, saiba lidar e combater o racismo. Tais pontos são imprescindíveis para que a formação educacional contribua de forma efetiva na construção de uma verdadeira democracia racial.

## REFERÊNCIAS

---

BANDEIRA, M. de L. *Antropologia* Fascículo nº 3 NEAD/UFMT: 2000.

DAMASCENO, C. M. *Segredos da boa aparência: sobre “raça” e gênero no mercado de trabalho. Análise de entrevistas, Histórias de vida e Literatura autobiográfica*, Rio de Janeiro: 1997.

DEIRÓ, M. de L. C. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 12ª edição, São Paulo: Editora Moraes, 1978.

DIAS, M. T. R. *Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso*. Dissertação de Mestrado – IUPERJ: 1980.

ELIAS, N. *Processo civilizador II*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. A criança negra e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, S.P. (31): 3-5 dez.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V.; LIMA, M. Cor e estratificação social. *Revista Estudos Afro-asiáticos*, n. 20, p. 101-119, 1991.

LIMA, M. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras. *Estudos Feministas IFCS-PPCIS/UERJ*, Vol. 3 nº 2/95, p. 489-495.

MÜLLER, M. L. R. Professoras negras na Primeira República. *Cadernos PENESEB*, 1: *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999.

ESTUDOS FEMINISTAS. *Intelectuais negras*. vol. 3 nº2/95  
Publicação semestral. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais –  
IFCS-PPCIS/UERJ.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento. *Caderno de Pesquisa, Raça Negra e Educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 63, p. 19-23. 1987.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TEIXEIRA, M. de P. *Negros e universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1998. p. 157  
Tese (Doutorado) Museu Nacional.

E “A DITADORA CIÊNCIA  
D’HIPÓTESES NEGOU EM  
ABSOLUTO PARA AS FUNÇÕES DO  
ENTENDIMENTO ARTÍSTICO  
DA PALAVRA ESCRITA”

---

---

*Maria Lúcia Rodrigues Müller*



Nos países novos, nas terras ainda sem tipo étnico absolutamente definido, onde o sentimento d'Arte é silvícola, local, banalizado, deve ser espantoso, estupendo o esforço, a batalha formidável de um temperamento fatalizado pelo sangue e que traz consigo, além da condição inviável do meio, a qualidade fisiológica de pertencer; de proceder de uma raça que a ditadora ciência d'hipóteses negou em absoluto para as funções do Entendimento artístico da palavra escrita. (Souza, 1961, p. 659 *apud* Ianni, 1988, p. 208-217).

Mantenho no início desta apresentação como epígrafe uma citação de Cruz e Souza porque acredito que ele, poeta e homem negro, escrevendo no século passado, explicitou claramente o difícil percurso daqueles que, tendo a cor da pele negra ou escura, tentavam fazer-se produtores de bens culturais. Cruz e Souza escreveu essa afirmativa no final do século XIX. Em seu texto ele denuncia as teorias racistas que desacreditavam a capacidade intelectual e moral da população negra. Essas mesmas teorias, como veremos mais adiante, foram responsáveis por negar espaços sociais importantes para intelectuais e letrados negros.

Mesmo hoje, no século XXI, nos damos conta de que as palavras de Cruz e Souza ainda refletem situações existentes no nosso imaginário social. Quando observamos a resistência das elites, e mesmo das camadas médias, a qualquer tipo de política afirmativa que beneficie a população negra; em especial quando assistimos aos debates sobre a implantação das cotas nas universidades brasileiras e nos deparamos com argumentos de membros dessas elites, argumentos tão freqüentemente conservadores, sentimos que as palavras irônicas (?), desesperançadas (?) de Cruz e Souza ainda se fazem presentes.

Uma versão desse artigo foi publicada pela primeira vez em 1999 no *Cadernos Penesb N<sup>o</sup> 1*. A professora Iolanda de Oliveira, coordenadora do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), me convidou a rever esse artigo e novamente publicá-lo, uma vez que o N<sup>o</sup> 1 dessa revista se encontra esgotado. Agradei imensamente o convite por ser essa uma oportunidade única de retomar o texto, já mais segura de meu objeto. Em 1999 eu tinha defendido minha tese de doutoramento há apenas um ano. Recém-doutora, ainda insegura da imensidão – achava eu – do desafio que eu me empreendera: demonstrar que havia existido professoras negras no magistério público primário do Distrito Federal ainda na Primeira República. Navegava contra a corrente, ainda naquele momento o senso comum, mesmo entre pesquisadores, era que mulheres negras só haviam adentrado ao magistério depois dos primeiros anos da década de sessenta do século XX, quando se fez a ampliação do Ensino Normal.

Desde que escrevi esse artigo pela primeira vez aprofundei a compreensão de alguns processos e ampliei o rigor quanto a alguns conceitos. Refiro-me especialmente ao conceito de etnia. Na versão anterior, eu me referia sempre à composição étnica do professorado e/ou da população brasileira tomando como sinônimo os termos “etnia” e “raça”. Hoje estou segura que esses termos não se equivalem. Uma *etnia* ou um *grupo étnico* é, no sentido mais amplo, uma comunidade humana definida por afinidades *lingüísticas* e *culturais*, às vezes também pelo território. O termo “raça”, que não se sustenta do ponto de vista da biologia e da genética, tem sido desde o século XIX utilizado para classificar, hierarquizar e discriminar indivíduos ou grupos humanos por terem a pele mais escura daqueles que as teorias produzidas naquele momento (século XIX) apontavam como inferiores do ponto de vista intelectual e moral. O professor Kabengele

Munanga<sup>1</sup> escreveu um excelente artigo sobre a origem do termo “raça” e seu uso pelos teóricos racistas, creio que esse texto explicita melhor do que eu poderia fazê-lo as diferenças existentes entre os termos “raça” e “etnia”. Um outro texto muito importante para esclarecer minhas dúvidas conceituais foi “Como trabalhar com raça em sociologia”, do professor Antonio Sergio Guimarães, que foi publicado em *Educação e Pesquisa*, mas pode ser feito o *download* pela internet.<sup>2</sup> Sendo assim, retirei o termo “etnia” e substituí por “raça” em todas as partes deste artigo. Naquele momento, apesar da imprecisão conceitual, meu interesse era, e ainda é agora, procurar reconstruir os processos históricos que alijaram professoras e professores negros dos postos do magistério ou dos melhores postos na carreira. Foi muito difícil resistir à tentação de modificar totalmente o artigo. Não o fiz porque então seria outro e também porque em outro livro já apresentei minhas conclusões sobre a existência de professoras e professores negros na Primeira República e sobre os processos de branqueamento que sofreu o magistério público do Distrito Federal. Esses processos aparecem aqui apenas como um bosquejo, hipóteses ainda a ser comprovadas cabalmente. Nesse outro artigo já afirmo com segurança que sim, o magistério carioca sofreu um processo de branqueamento. Igualmente resisti à tentação de mudar algumas afirmações, uma delas é sobre a responsabilidade de Gilberto Freyre sobre a criação do mito da democracia racial. Antonio Sergio Guimarães (2002) irá demonstrar que o processo de criação desse mito não é obra de Gilberto Freyre.

Faço um breve resumo de minha pesquisa de doutoramento (Müller, 1998). Meu objetivo inicial era, em síntese, estabelecer a relação entre o contexto dos debates e formulações sobre a construção da nação no Brasil e a constituição

da categoria profissional do professorado primário, privilegiando os vieses de gênero e raça.

Resumindo a conclusão de minha tese, posso afirmar que os debates sobre a construção da nação brasileira terminaram por definir a escola primária pública como espaço privilegiado para a modelagem da população que aqui vivia. Essa modelagem tinha um conteúdo fortemente civilizatório, principalmente no que se referia aos aspectos morais e éticos, privilegiando uma nova ética do trabalho. A escola primária brasileira teve um papel fundamental na construção da identidade e do sentimento nacional. A difusão dos símbolos pátrios, a execução dos rituais cívicos assim como dos mitos de origem e dos heróis a serem reverenciados e imitados foram realizados através da escola. No espaço escolar, foi a professora primária quem deu vida a todos esses processos. Ela foi a verdadeira “construtora da nação”. Colocada no papel de protagonista dessa epopéia, verdadeira heroína da “civilização” brasileira, ela fez por merecer a tarefa que lhe fora atribuída. Submeteu-se aos processos disciplinarizadores, adequou-se ao modelo, transvestiu-se de vestal da pátria. Ocupou todas as brechas, inventou e reinventou-se e, graças à sua inserção profissional, pôde usufruir uma autonomia penosamente conquistada e limitada, embora maior que a que era concedida às mulheres de sua época.

Durante a pesquisa procurei responder às seguintes questões: Quem eram essas professoras? Qual a sua origem familiar e social? Quais eram suas aspirações? O que as tinha levado a escolher o magistério como profissão? E quais foram as habilidades/comportamentos que tiveram de apreender para ingressar e permanecer na carreira? Repito a questão inicial: que mulheres eram essas? Brancas? Pretas? Escuras? Não-brancas? Qual a composição racial do professorado brasileiro?

Apesar do ideário racista e de pessimismo quanto ao futuro do país, haveria professores ou professoras não-brancos no magistério primário? E, se houvesse, qual teria sido sua inserção profissional?

Procurei, na medida do possível, indagar sobre essa composição e devo confessar que esse dado não é facilmente encontrável em um único tipo de fonte. Ademais, se hoje são poucos os estudos que abordam a história da educação do negro no Brasil, em 1999 eram ainda em menor número. Até onde sei, inexistem pesquisas históricas sobre as formas de inserção profissional de mulheres não-brancas que tivessem exercido funções intelectuais no mundo do trabalho. Um outro complicador é que as relações raciais no Brasil têm características que não são encontradas em outros países. O preconceito e a discriminação estão quotidianamente presentes nas relações sociais, embora sejam disfarçados por mecanismos sutis de evitação. É o chamado “racismo à brasileira” que impõe estratégias de “branqueamento” àqueles que desejam ou podem ascender socialmente. E, no caso específico das professoras negras no Distrito Federal, ocorreu um intenso e complexo processo de racismo institucional que terminou no branqueamento do magistério carioca.<sup>3</sup>

Pretendo, então, apresentar as informações obtidas e, na medida do possível, alinhar algumas análises com relação a este tema. Paralelamente, pretendo discutir algumas questões propriamente metodológicas: as dificuldades na obtenção de fontes primárias, possíveis desenhos para este tipo de investigação, etc.. Refiro-me primeiro às docentes negras. É que não existiam homens negros professores naquele período? Não, existiam sim, inclusive em cargos de direção. Penso que vale a pena discorrer separadamente sobre umas e outros.

## QUAL A COR DAS PROFESSORAS NEGRAS?

Devo esclarecer que, devido à peculiar classificação racial que existe no Brasil, usarei diferentes denominações para referir-me a pessoas ou grupos, brasileiros de ascendência africana. Estarei utilizando diferentes termos, “não-branco”, “negro”, “preto”, “escuro”, etc. Nenhum desses termos dá conta de representar graficamente, isto é, através da escrita, todas as gradações da cor da pele do brasileiro. Mas é assim que a questão se coloca no Brasil e, em respeito a essa diversidade racial, utilizarei diversos termos para referir-me aos que têm descendência africana mais ou menos acentuada, isto é, os que têm a pele escura e traços fisionômicos que demonstram sua ascendência racial.

Ademais, quando se trata de pesquisa histórica, a classificação racial utilizada em nossa sociedade pode induzir-nos a erro ou a não problematizar questões sérias para a discussão das relações raciais no Brasil. Fotografias de antigas professoras do Rio de Janeiro mostram mulheres de pele bastante escura. As certidões de nascimento encontradas na mesma pesquisa registram a cor de algumas professoras; nenhuma delas foi apresentada como preta ou negra. É que a “cor” atribuída é uma construção social, independente da cor da pele do ser humano específico, concreto. Essa atribuição dá-se numa relação social. Como sabemos, aqui a cor da pele vem acompanhada de um elenco de “atributos” valorativos, no mais das vezes de conteúdo moral. Por este, e por outros motivos, revelou-se uma tarefa árdua precisar a ascendência das professoras primárias e, mais, procurar entender de que formas essa origem interferiu na prática profissional dadas as pouquíssimas referências à cor da professora encontradas nos arquivos e outros documentos.

As regiões escolhidas para a investigação foram: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso. Diferentes regiões provavelmente apresentariam situações bastante diferentes. Isto se revelou bastante verdadeiro no que se refere à maior ou menor visibilidade das professoras não-brancas.

### **AS REPRESENTAÇÕES DO CORPO**

De uma forma difusa, representações negativas sobre negros e mestiços estão presentes até hoje na sociedade brasileira.

O negro é desvalorizado [no Brasil] tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; colocando-se em dúvida sua probidade moral e ética (Pinto, 1987, p. 19).

Com relação à saúde pública, existe uma extensa bibliografia, parte dela citada neste texto, sobre as formas como foram traduzidas as concepções racistas para os conceitos médicos. A sífilis, a loucura e outras doenças no início do século já pertenciam ao arsenal de entidades de uma mesma representação englobadora: a inferioridade de negros e mestiços.

A seguir, transcrevo trechos das notas de aula de Afrânio Peixoto, ministradas, segundo ele, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1917.

Não exagerar, porém, a importância deles [negros], para afrontar o branco, porque Português, desprezando o mulato de passagem, mestiçamento certo indesejável, porém inevitável. Pela sua incultura, ou sub-cultura, êsse mestiço “nacionalista” faz causa comum com a política racial pro \*africana\*,

que enaltece os negros para deprimir nossas origens brancas, latinas e cristãs... É política, disse, e má política. No Brasil a grande raça, – que assimilou, e se depurará das outras duas que são indesejáveis apenas por incultura e fealdade, – é a raça branca. Queira ou não queira, a política [...]

A decadência desses negros puros é sentida e demonstrada pela estatística. Se nos centros populosos parecem muito evidentes, é que ocorrem a eles, desde a Abolição, empregados nas indústrias domésticas e servis, onde não têm a concorrência branca. Os descendentes deles, mestiçados com os brancos, são productos de passagem, disse, porque, além de vítimas preferidas pela tuberculose (por má higiene, alcoolismo, sensualidade...) pela nevropatia [sic], são branqueados nas sucessivas gerações a ponto de simularem raça branca. [...] Mas nem falemos nisto: são brancos os que não se revelam escuros na alma. Aliás, a importância relativa dessas raças é a mentalidade. Muito preto e mestiço conheci, e venero, porque tiveram e têm culta alma branca. O desvelamento das raças no Brasil insisto, é menos pigmentar do que cultural. O \*mestiçamento psicológico\* é que é odioso (1938, p. 140-141).

No mesmo livro, Afrânio Peixoto propõe um “índice náutico”, relativo às medidas dos quadris das brasileiras. Esse “índice” poderia indicar a maior ou menor quantidade de “sangue negro”, africano, nas mulheres brasileiras. Antecedente dos exames de saúde a que eram submetidas as candidatas à Escola Normal a partir da Reforma Fernando de Azevedo? Voltaremos a essa questão mais adiante. Note-se na citação acima que ele é de opinião que negros e mestiços desapareceriam por serem vítimas fáceis da tuberculose, [devido] à má higiene, alcoolismo e nevropatia [sic]. Esta era uma concepção muito em voga nas últimas décadas do século XIX e que persistiu no



meio médico brasileiro até os anos 30 do século passado. Os mestiços, por terem herdado os defeitos de negros e brancos, terminariam por desaparecer (Chaloub, 1996). Além do mais, os psiquiatras brasileiros, principalmente os cariocas, acreditavam serem os negros e mestiços mais sujeitos a disfunções mentais (Tundes, Costa, 1994). Contudo, Afrânio Peixoto apenas continuava o discurso dos médicos higienistas que pretendiam criar uma população racial e socialmente identificada com a camada branca dominante. Uma adaptação indigesta das teorias da *degeneração* produzida por médicos europeus no século XIX e que se assentava sobre dois pressupostos básicos: o primeiro relativo à unicidade do ser humano quanto entidade simultaneamente física e moral. O segundo, a crença, na hereditariedade mórbida. Da articulação desses dois pressupostos concluía-se que caracteres físicos e morais eram hereditariamente transmitidos. Segundo Carrara essa teoria

Transformou-se em núcleo articulador de uma teoria médico-antropológica que por mais de cem anos (até pelo menos a Segunda Grande Guerra) configurou as representações e, em larga medida, determinou as atitudes das sociedades ocidentais ante as diferenças sociais que emergiam dentro de seus próprios limites, [...] Marcou a reflexão científica que se fazia em tomo de uma multiplicidade de \*objetos\* a que historicamente se ligou e cujos perfis sociais ajudou a delinear: o criminoso, o louco, o gênio, o homossexual, o judeu, o mulato, a prostituta, o libertino, o venéreo. Em alguns momentos, todos eles foram acusados de degenerados e de causadores da degeneração da espécie ou da raça, pagando por isso pesado tributo (1996, p. 59. Grifos do autor original).

Ora, na adaptação médica brasileira, negros, mulatos e índios não eram somente inferiores, mas também sua miscigenação

com o branco contribuía à degeneração da “raça neolatina”.<sup>4</sup> A ênfase no combate aos vícios, que se verifica nos programas de ensino de moral e cívica nas primeiras décadas deste século tem a influência desse pensamento médico. Esses “vícios” deveriam ser combatidos desde a infância. A escola evitaria a degeneração da raça:

Melhorar a instrução, diffundil-a entre o povo, facilitar-lhe o acesso aos palacios em que ela é ministrada, eis a preocupação do momento, preocupação digna dos altos espiritos que a esse assumpto se dedicam, preocupação nobre, porque tende a formação do character nacional, que infelizmente se quer depurar nas casernas, elevadas poeticamente à altura de um filtro depurador em flagrante contra dicção com a verdade. [...]

[...] não basta tomar o individuo adolescente para extirpar os males de que já vem contaminado; cumpre ir buscal-o mais cedo no lar ainda menino, no berço, acompanhando mesmo sua formação no ventre materno para que não tenha lugar a producção de degenerados, quer physicos quer moraes, miserias, verdadeiras ameaças a sociedade (Souto, 1916. Grifos do autor).

A educação pública adquire uma feição organizada e sistematizada na década de 20. A partir desse momento estabelecem-se normas que adquirem a força de lei, pois foram consignadas nos regulamentos, que também representam formas institucionalizadas das mesmas concepções raciais vigentes. Contudo, não podemos desconhecer as representações que nossas elites faziam da imensa maioria dos brasileiros. Éramos inferiores, podíamos ser educados, mas seríamos educados, no caso do Distrito Federal, por aquelas professoras, “física” e “psicologicamente” sadias e, portanto, com um fenótipo “europeizado”, que representassem

um Brasil que ainda não existia, mas que nossas elites sonhavam que existiria ao final de algumas gerações.

A diversidade racial da população brasileira trazia consigo uma heterogeneidade cultural marcada pelas crenças e tradições das três raças fundadoras. Nossas elites consideravam que essa heterogeneidade era contraproducente, verdadeiro obstáculo ao progresso do país.

Os intelectuais, o clero, as camadas hegemônicas nacionais do final do século XIX e início do século XX falavam com grande apreensão da carência de patriotismo claramente observada, por exemplo, por ocasião da guerra do Brasil contra o Paraguai (1864-1870). Julgavam que a identidade nacional, que devia ser sua base, emanaria de indivíduos com características culturais comuns, e logicamente ela deveria faltar então no Brasil. Só se podia falar de identidades fragmentadas, sério obstáculo à formação de sentimentos nacionais. Como realizar a aspiração ao nacionalismo quando uma homogeneidade cultural fundamental não existia, quando a divisão reinava entre etnias, entre litoral e interior, entre catolicismo e cultos sincréticos, entre um catolicismo da hierarquia católica oficial e um catolicismo rústico? Tal maneira de conceber a identidade nacional persistiu durante muito tempo e ainda hoje seus vestígios podem ser encontrados nas preocupações de diversos autores com o \*caráter nacional\* que acusam sempre de \*débil\* (Queiroz, 1988).

Havia então que construir esse povo “que não era um povo” e inculcar nessa população o sentimento e a identidade nacional. Neutralizando e, se possível, modelando nossa diversidade cultural. Gradativamente foram apresentadas as propostas de operacionalização dessas idéias. Neste sentido, um livro que influenciou grandemente os debates sobre a importância da difusão

do ensino primário para a formação da nação foi *A educação nacional*, de José Veríssimo (1985). Convicto da inferioridade de negros, mestiços e índios, preocupava-se com o soerguimento da “parte boa”, a população branca.

“Somos um país sem povo. Somos o produto de três raças perfeitamente distintas. Duas selvagens e portanto descuidadas e uma em rápido declínio depois de uma gloriosa, brilhante e fugaz ilustração” (Veríssimo, 1985, p. 30).

A meu ver, a importância do livro de José Veríssimo reside nos assinalamentos claros, formulados com precisão, sobre o caminho escolar da construção da identidade nacional. Para essa construção, via escola, era fundamental o ensino de história e de moral e cívica. Qual história ele propunha que fosse ensinada? A história oficial que narrava os grandes feitos dos brancos e colocava índios e negros numa posição inferior. O ensino da moral e do civismo deveria produzir essa homogeneidade tão sonhada pelas nossas elites e disciplinarizar um povo tão “luxurioso” e tão “sensível aos vícios” como o que aqui vivia. Os programas de moral e civismo para o ensino primário demonstram claramente essa intenção.

Quanto aos livros de leitura, José Murilo de Carvalho (1995) credita a esse escritor o incentivo à produção de livros de história dirigidos ao público escolar. Vários autores seguiram a sugestão de Veríssimo escrevendo livros com temática brasileira para crianças. Esses livros de leitura tinham a mesma função dos livros que hoje chamamos de “livros didáticos”. Com a diferença que apresentavam a geografia e a história do país aliadas à considerações sobre a composição racial do povo brasileiro. Hoje criticamos os livros didáticos que apresentam uma imagem negativa de negros e índios. Os “livros de leitura” são seus antepassados e, provavelmente, são tão ou mais responsáveis por difundir uma imagem depreciativa e preconceituosa de negros e índios.

## **O BRASIL ATRAVÉS DOS LIVROS DE LEITURA OU CONSTRUINDO UMA IMAGEM NEGATIVA DE NEGROS E ÍNDIOS**

Os livros de leitura, nossos atuais livros didáticos, traziam, em geral, textos de fácil assimilação. Apresentavam as qualidades do clima e da geografia e definiam em linguagem acessível os mitos de origem da nacionalidade, a história oficial.

Essa história começou a ser construída ainda no Império, a partir da criação dos Institutos Históricos e Geográficos.<sup>5</sup> A composição social de seus associados denotava claramente as ligações com os grupos de poder econômico e político da época. Tinham como objetivo contruir uma história nacional “[...] recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidade em personagens e eventos até então dispersos” (Schwarcz, 1993, cap. 4, p.99-133).

Ao comporem a história da nação, terminaram por estabelecer a idéia de uma hierarquia entre as raças: ao branco cabia representar o papel de civilizador, caberia a este aperfeiçoar o índio. O negro era o responsável pelo atraso. Terminando por encontrar no “branqueamento” a ponte entre o passado heróico e as possibilidades futuras do país.

*Por que me ufano de meu país*, de autoria de Afonso Celso, foi o mais popular dos livros de leitura. Sua primeira edição é de 1901 e teve ampla difusão nas escolas brasileiras até o início da década de 30. O texto é quase todo referente às bondades do nosso clima e da nossa geografia. Quando se refere à população do país, privilegia os feitos dos colonizadores e bandeirantes, falando muito pouco sobre os índios e quase nada sobre os sofrimentos infligidos aos negros pelo regime da escravidão. Enaltece a figura do caboclo – o mestiço das três raças –, homem rude e destemido.

Outro livro bastante popular, adotado pelas escolas públicas do Rio de Janeiro e de outros estados, foi *Minha terra e minha gente*, de Afrânio Peixoto,<sup>6</sup> editado pela primeira vez em 1914. No livro, ele procura explicar, didaticamente, de maneira muito favorável, a geografia, as condições climáticas, a flora e a fauna do país. Contudo, é muito mais rigoroso e pessimista com a composição racial da população, principalmente com nossa mestiçagem. Quem ele mais abomina são os mulatos:

O cruzamento entre brancos e pretos infestou o Brasil de innumeráveis mulatos, subraça que participa do caracter de uma e de outra, com alguns defeitos augmentados, devido ao clima, á má-educação e, principalmente á indisciplina social. Pelo seu numero e seus abusos chegaram em pouco tempo a dominar a colonia [...] Convém dizer que elles melhoraram muito; alguns se educaram e se impuseram nas armas, nas artes, no jornalismo, nas letras, nas sciencias, no magisterio, na magistratura e na política, inspirando respeito e admiração aos brancos (Peixoto, 1914, p. 215).<sup>7</sup>

Apesar de ser um livro de leitura utilizado nas escolas primárias, nele são apresentadas as tarefas necessárias para o país lidar com essa população tão pouco “aquinhoada” racialmente.

Os trechos transcritos a seguir são, na verdade, um programa para o ensino público brasileiro. Afrânio Peixoto difere de José Veríssimo porque admite que o ensino deve ser para todos, inclusive para a imensa maioria mestiça. Portanto, acredita na força da educação para conformar as mentalidades, ainda que estivesse convencido da “inferioridade” dos brasileiros. Com a autoridade que lhe conferia o fato de ser médico higienista, a par das últimas teorias científicas, podia apresentar nossas “deficiências” enquanto população e sugerir soluções. Se o Brasil contava com um contingente tão grande de negros, índios, mulatos, mestiços e um pequeno número

de brancos relativamente inferiores, por serem descendentes de portugueses, haveria de se esperar pela migração européia fornecedora de espécimes brancos, mais bem-dotados intelectualmente e possuidores de maior conhecimento tecnológico. Ele indaga:

A fusão lenta das misturas mal feitas ainda, a selecção reiterada da cultura, a disciplina forçada da vida social farão dessa massa um povo forte, são e feliz? O esboço de hoje dará um povo voluntarioso, sentimental, inteligente, digno da terra e do tempo em que vive? (Peixoto, 1914, p. 219).

Depois de defender arduamente o branqueamento da nossa população e assinalar que, mesmo com a imigração em massa, tal branqueamento levaria gerações, ele aponta o caminho para a construção da nacionalidade:

O que nos cumpre é preparar, hoje, o Brasil de amanhã. Educar o brasileiro de agora para lhe dar uma consciencia de si e, portanto, dar a todos uma consciencia nacional. Mostrar-lhe suas origens de espirito e civilização para que as preze e as saiba honrar; as suas origens mesologicas e ethnographicas para que as saiba conhecer e aperfeiçoar. Contar-lhe a historia ou a moralidade da sua historia, para que do passado algum bem possa colher e applicar com proveito, no presente e por prevenção, no futuro. Moderar-lhes a emphase, desiludir-lhes as utopias, corrigir-lhes o desdem das realidades praticas, para que não sejam discursadores vãos, poetas e escrevinhadores visionarios, parasitas das classes improductivas que vivem do orçamento e tomam difficil a vida dos que trabalham (Peixoto, 1914, p. 219-222).

As opiniões de Afrânio Peixoto não teriam tido tanto peso, não fosse ele médico e higienista. Além disso, foi diretor da Escola Normal, diretor da Instrução Pública e reitor da Universidade do Distrito Federal a convite de Anísio Teixeira.

É muito provável que suas idéias tenham influenciado as reformas educacionais que ocorreram no Distrito Federal, a partir da década de 20. Influência que terá sido mais intensa com relação à composição racial e social do magistério carioca.

Abolida a escravidão, transformados todos em cidadãos, a contraposição à igualdade formal entre brancos e negros foi reinventada através da desigualdade no âmbito da cultura. A distinção entre um e outro grupo, uma vez que não podia ser dada em nível jurídico, passou a ser construída em termos simbólicos, visando demarcar diferenças.

Sabemos que essa resposta foi especialmente fundada numa ênfase nos hábitos pessoais como os banhos, o asseio, o apuro da higiene, o modo de vestir e de calçar. Desse tempo de drástico igualitarismo no plano formal e legal, diz Gilberto Freyre: \*O brasileiro da época [...] foi, nesse particular, quase um hindu (e a comparação, como se verifica, é significativa) tal o seu escrúpulo de asseio com relação às ceroulas, às camisas, às meias.\*[...] E assim inventamos uma \*teoria do corpo\*, acompanhada de uma prática cujo aprendizado é, até hoje, extremamente cuidadoso (Da Matta, 1990, p. 162).

No Brasil o preconceito é de marca. Por ser o Brasil uma sociedade multirracial, sem normas jurídicas que estabeleçam linhas de estratificação racial, os mecanismos de discriminação e evitação racial são mais sutis. O fenótipo (aparência física mais ou menos branca): cor da pele, tipo de cabelos, formato dos lábios e do próprio corpo somados à posição social e econômica ocupada, podem branquear ou escurecer uma pessoa. Ademais, no trato cotidiano onde as raças se misturam e estabelecem contatos interpessoais, evita-se nomear alguém como negro ou preto, a não ser que o objetivo pretendido seja o do insulto pessoal. Por isso, as classificações raciais cotidianas



variam e freqüentemente são bastante imprecisas. “Moreno”, “café-com-leite”, “mulato”, “pardo”, “crioulo”, “escuro”, “escurinho”, etc., sendo a variação nas denominações dependente da situação de interlocução e das posições sociais ocupadas pelos interlocutores (Fry, 1995-1996, p. 122-135).

Quando se trata da incorporação de não-brancos a profissões de maior prestígio, a distinção hierárquica opera-se através de outros mecanismos simbólicos onde a aparência estética e de saúde física assumem um papel importante, mas não são os únicos.

Temos que investigar quais são os processos de diferenciação e impedimento da incorporação, e mesmo da permanência, a ocupações de maior *status* social. É necessário encontrar maneiras de aferir a “má vontade”, o “descaso”, “a impaciência” e tantas outras atitudes que, sem fazer referências à cor da pele, são tão discricionárias e tão impeditivas de progresso profissional quanto as manifestações racistas mais diretas.

### **AS IMAGENS NEGATIVAS DE NEGROS E MESTIÇOS**

As pesquisas mais recentes sobre o período da escravidão procuram dar maior ênfase aos aspectos culturais, e têm contribuído para romper estereótipos consolidados sobre o cativo. Esses estereótipos contribuíram, ao longo dos anos, para reforçar as imagens negativas sobre os grupos negros. Um deles é o de que os cativos não dariam importância a laços familiares. Os estudos mais recentes indicam que isto não é verdadeiro. Os laços familiares entre cativos foram desenvolvidos à custa de inúmeros sacrifícios e um sem-número de estratégias individuais e familiares. Um outro estereótipo muito forte e que provavelmente está na base das representações que atribuem a negros e mestiços condutas irresponsáveis e

imprevidentes, refere-se à versão que, decretado o fim do cativo, os ex-cativos abandonaram as fazendas e, ou ficaram andando ao léu, ou foram engrossar os grupos marginais das cidades. Pelo contrário, era pequeno o número de escravos existentes no país imediatamente antes da abolição da escravatura.

Mesmo antes da abolição já tínhamos um significativo número de libertos. Hebe Maria Mattos (1998) registra que em 1872 41% da população livre das três maiores províncias escravistas do Império era composta de descendentes de africanos. A mesma autora descreve a diversidade de ocupações econômicas dos libertos no interior do estado do Rio de Janeiro e no sul de Minas Gerais. Eram jornaleiros, camaradas, capatazes, pequenos sítiantes, costureiras. Esforçavam-se para adotar as condutas simbólicas dos homens livres, o casamento oficial, o registro dos filhos etc. Esses libertos teriam dado origem a uma pequena classe média de artesãos e, mesmo, de pequenos funcionários. Negros e mestiços representavam 37,3% da população carioca em 1890.<sup>8</sup> Essa população esteve nucleada espacialmente, até os primeiros anos do século 20, na Pequena África.<sup>9</sup> A maior parte dos habitantes desse espaço, homens e mulheres, dedicavam-se a ocupações manuais. Contudo, havia uma parcela feminina desses grupos que se dedicou a ocupações econômicas que lhes trazia ganhos um pouco melhores, possibilitando-lhes, pelo menos em tese, contribuir para que sua descendência adquirisse um nível mínimo de estudos.

Joel Rufino dos Santos (1988, p. 43-47) refere-se à existência de uma classe média negra no Brasil que foi sendo constituída desde a metade do século XVIII e era composta de artesãos e produtores independentes. O desaparecimento desse esboço de burguesia negra deve-se, segundo o autor, à abertura do país aos investimentos estrangeiros e à automatização,

em geral, da produção de mercadorias que liquidaram o produtor negro independente das cidades.

Como eu havia dito antes, não existem estudos históricos que enfoquem grupos não-brancos, no caso mulheres, em condições de incorporar-se a uma categoria profissional de maior *status* social. Para almejar tal incorporação, esse contingente teria que, necessariamente, ter obtido estudos ou conhecimentos que as habilitasse a ingressar no magistério. Da mesma maneira, deveriam ter o mínimo de condições familiares, no sentido de apoio e estímulo para estar em condições de lutar para o ingresso e a permanência numa profissão que exigia algum tipo de cálculo e planejamento e que estava associada a um conjunto de símbolos que negavam, ou tiravam valor, à cor de sua pele. Somando-se a esses fatores a necessária capacidade de mobilizar redes de apoio social e político, tratando-se de um período histórico em que o concurso público ainda não era a norma.

A revisão bibliográfica realizada por Regina Pahin Pinto com relação às pesquisas sobre a educação do negro (1987) conclui que existem poucos estudos a respeito desse tema. Na maior parte das vezes, a educação do negro é abordada, no contexto de análises mais amplas, de forma secundária. Quando o tema está presente, mesmo de forma subsidiária, são muito fortes os indícios da existência de fatores históricos a comprometer as possibilidades de aquisição de estudos regulares por amplos setores da comunidade negra. São apontados como fatores impeditivos dessa incorporação: a concorrência que negros sofriam dos brancos, dado que existiam poucas escolas; a anomia em que se encontravam as famílias negras logo após a Abolição<sup>10</sup> e a discriminação que as crianças negras tinham que enfrentar na escola, e também a própria atitude da família negra, que evitava incentivar as expectativas escolares de seus filhos para impedir que eles

tivessem contato com situações discriminatórias. O que não significa que negros não estivessem interessados na sua escolarização, inclusive porque viam a aquisição de estudos como uma forma de lutar contra os preconceitos existentes na sociedade brasileira. Pahin Pinto faz extensa referência a estudos sobre grupos e periódicos negros que, desde 1915, preocupavam-se em divulgar em suas comunidades a importância da educação.

### **OS OBSTÁCULOS NA OBTENÇÃO DE RECONHECIMENTO INTELECTUAL**

A existência concreta de negros e mestiços instruídos tem sido vista comumente como “a exceção que confirma a regra”. Afrânio Peixoto era um dos que divulgavam esse tipo de juízo. Seria verdadeira tal assertiva? De alguma maneira, antes e depois da abolição da escravatura, escravos e forros, negros e mestiços, encontraram maneiras de obter instrução ou, pelo menos, incentivar sua descendência a obter instrução (Queiroz, 1977, p. 647-663). Temos as referências de intelectuais negros ou mestiços como Cruz Lima, André Rebouças, Luís Gama, José do Patrocínio, Machado de Assis, Lima Barreto, mas também anônimos ou pouco conhecidos como o próprio Dom Obá II D'África, recuperado por Eduardo Silva (1997).

Temos a referência dessas moças não-brancas no Distrito Federal que estavam em condições de submeter-se a concurso para auxiliar de ensino na década de dez. Mais adiante serão apresentados fragmentos de histórias de vidas de outras professoras não-brancas de Minas Gerais e de Mato Grosso.

Parto do suposto que não eram as condições econômicas, a maior ou menor pobreza, que colocava obstáculos ao ingresso a profissões de maior valor simbólico, como o de professora

ou a de escritor. A hierarquização ocupacional, antes de ser reflexo de condições econômicas, era fruto do mesmo tipo de diferenciação cultural produzida com as questões do corpo. Assim como a aparência de saúde ou de doença, de beleza ou de feiúra, eram construções simbólicas da “superioridade” e “inferioridade” raciais. Também as representações sobre a “pouca” inteligência de negros e mestiços, sua “incapacidade” para estudos mais aprofundados, etc. etc., fazem parte de um conjunto de representações sociais, originárias da difusão das teorias racistas em voga no século passado. No período histórico abrangido por esta pesquisa, essas representações estavam muito presentes. O que não significa que ainda não estejam.

O esforço em obter e galgar as profissões de maior prestígio esbarrava quase sempre na resistência a aceitar que o negro “saísse do seu lugar”. Bernd e Bakos (1991), referem-se a existência de negros instruídos no Rio Grande do Sul no século XIX que fundaram um periódico, *O exemplo*, com o objetivo de lutar contra o preconceito racial. Esse periódico, fundado em 1892, foi publicado até 1895. Novamente voltou a circular em 1920, editado também por um grupo de pessoas negras que se propunha a continuar a luta contra o preconceito racial. As autoras transcrevem o editorial de *O exemplo*, de 2 de janeiro de 1928. Cito aqui uma parte desse editorial, onde aparece retratada a discriminação racial como um obstáculo ao esforço de obtenção de mobilidade social.

Era recente o escandaloso esbulho que sofrera nosso distinto patricio Justino Coelho da Silva Junior, hoje contador aposentado dos Correios, o qual havendo sido classificado em primeiro lugar em concurso realizado para o provimento de cargo público estadual, fora rudemente surpreendido pelo ukase baixado pelo mandachuva de então, conselheiro Gaspar da Silveira Martins, que resolvera anular dito concurso,

sem a razões plausíveis, mas veladamente se soubera que fora porque, de acordo com a classificação, teria de ser feita a nomeação do candidato Justino, que revelara notórias aptidões, mas que tinha o grande defeito de não ser branca a cor de sua epiderme.

Note-se na citação que o referido Justino Coelho da Silva Junior havia se submetido a um concurso público, pelo menos de provas, senão de títulos. Portanto, estava armado de bens simbólicos, conhecimentos e, quiçá, diploma, que o habilitava a pretender um cargo público, a ascender socialmente. Igualmente, os articulistas de *O exemplo* tinham estudos suficientes para escrever e editar um jornal. Não deviam ser pessoas miseráveis, muito menos ignorantes. As autoras citam um poeta, Ferreira Brito, que escrevia freqüentemente no jornal e que, segundo elas, era mulato claro.

Negros “deviam aprender qual era seu lugar” (Fernandes, 1978, v. 1, p. 269-292), um estereótipo muito comum no início do século e que tem vigência até hoje na sociedade brasileira. Lima Barreto (1984, p. 17), através de seu duplo, o escrívão Isaías Caminha, reproduz o drama daqueles que aspiram a ingressar no mundo letrado e encontram toda sorte de resistências, de “má vontade” velada.

Verifiquei, que, até o curso secundário as minhas manifestações, quaisquer; de inteligência e trabalho, de desejos e ambições, tinham sido recebidas, senão com aplauso ou aprovação, ao menos como coisa justa e do meu direito; e que daí por diante, dêz que me dispus a tomar na vida o lugar que parecia ser de meu dever ocupar, não sei que hostilidade encontrei, não sei que estúpida má vontade me veio ao encontro, que me fui abatendo, decaindo de mim mesmo, sentindo fugir-me toda aquela soma de idéias e crenças que me alentaram na minha adolescência e puerícia.

Cri-me fora de minha sociedade, fora do agrupamento a que tacitamente eu concedia alguma cousa e que em troca me dava também alguma cousa.

## **OS ESTUDOS SOBRE O NEGRO NO BRASIL**

O desenvolvimento das pesquisas sobre o negro no Brasil tem momentos bem marcados. Vou referir-me resumidamente a duas dessas fases, de maneira a poder recolocar a discussão sobre a cor do magistério.

Temos o período da predominância do pensamento racista. Em termos de pesquisas, a mais significativa foi a do médico baiano Nina Rodrigues, suas conclusões influenciaram gerações de intelectuais e instituições, principalmente os médicos e as faculdades de Medicina.

No início da década de 30, Gilberto Freyre revoluciona o pensamento social brasileiro com sua tese de doutoramento, que recupera positivamente a contribuição africana à cultura brasileira. As conclusões de Freyre são um elogio à miscigenação. Acreditava ele que, no Brasil, teria existido durante a maior parte de nossa história uma situação de uma quase democracia racial. A partir da abolição, vivíamos cada vez mais numa situação de democracia racial. Vale ressaltar que ele, apesar de seu otimismo, tem uma posição bastante crítica sobre as condições de vida dos cativos durante a escravidão. O pensamento de Gilberto Freyre, a meu ver, apenas consolidou, porque forneceu argumentos a todos aqueles que defendiam que os problemas do Brasil seriam resolvidos através da miscigenação e das intervenções na saúde e na educação do povo. A partir dos estudos dele, consolidou-se a idéia de que vivíamos numa democracia racial.

Gilberto Freyre não inventou a idéia de que brancos, negros e índios conviveram harmoniosamente. Essa forma de

contar a história do Brasil é uma construção de Von Martius, historiador austríaco que venceu o concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, cujo tema era exatamente esse: como deveria ser escrita a história do Brasil? A história oficial transposta para a história ensinada nas escolas difundia essa representação, muito antes de *Casa-grande & senzala*.

A partir de Gilberto Freyre e, principalmente, da disposição das elites políticas e intelectuais que haviam empolgado o Estado brasileiro, ficava institucionalizada a fábula das três raças. E, então, consolidou-se o mito da existência de uma democracia racial no Brasil. Os três elementos sociais que formaram a população brasileira (índios, negros e brancos) foram importantes não só como elementos empíricos, mas, principalmente, como recurso ideológico na construção de nossa identidade social. Escamotearam-se, assim, as profundas diferenças sociais e de oportunidades entre os diversos grupos étnicos que aqui vivem. Também mesmo nos dias de hoje, ainda está bastante presente a idéia de que não existe preconceito racial no país. Como assinala Roberto Da Matta,

[...] essa triangulação étnica, pela qual se arma geometricamente a fábula das três raças, tornou-se uma ideologia dominante, abrangente, capaz de permear a visão do povo, dos intelectuais, dos políticos e dos acadêmicos de esquerda e de direita, uns e outros gritando pela mestiçagem e se utilizando do \*branco\*, do \*negro\* e do \*índio\* como as unidades básicas através das quais se realiza a exploração ou a redenção das massas (Da Matta, 1993, p. 63).

Os estudos de Freyre, a meu ver, irão dar suporte àqueles que defendiam que, apesar de levarmos desvantagem com relação a outros países devido à composição racial da população



brasileira, poderíamos progredir, desde que essa população fosse educada.

### DEMARCANDO AS DIFERENÇAS

Os dados obtidos nesta pesquisa sobre a existência de professoras não-brancas autorizam a conclusão que o pensamento racista, produzido em final do século XIX e início deste, não empolgou da mesma maneira e com a mesma intensidade a todas as regiões do país e a todos os setores da elite intelectual. O mesmo pode-se afirmar quanto às representações das camadas populares.

Isso de cor é bobagem  
A cor branca é vaidade  
O homem só se conhece  
Por sua capacidade  
Pela pronúncia correta  
E pela moralidade  
Você falou em Caim?  
Já me subiu um calor!  
Nesta nossa raça preta  
Nunca teve um traidor:  
Judas, sendo um homem branco,  
Foi quem traiu Nosso Senhor [...] <sup>11</sup>

De fato, a convicção de que não-brancos eram inferiores e que o branqueamento da população brasileira era algo desejável e, mesmo, imprescindível, freqüentou o debate das elites de forma intensa. Porém só traduziu-se em políticas na medida em que a configuração de forças no Estado brasileiro, mesmo

na Primeira República, deu margem a uma intervenção social mais sistemática. Na medida em que essas intervenções foram sendo racionalizadas, aumentava o número de seus beneficiários,<sup>12</sup> é o caso do aumento de vagas na escola pública. Em igual medida, foi-se definindo o como, através de que formas, os beneficiários seriam atingidos. E, finalmente, também se estabeleceu *quais* seriam os agentes dessas intervenções: no caso da educação, as professoras primárias. A figura dessa agente social, a professora primária, foi construída ao longo dos anos, quase desde a proclamação da República.

De início, o magistério primário poderia ser confiado a homens ou mulheres, indistintamente. Depois, a preferência recaiu sobre as mulheres, tivessem ou não ter cursado a Escola Normal. Ao longo desse período, a procedência racial e social parece não sido um impedimento absoluto. Mais importantes eram as condutas “moralmente aceitáveis”. Ao final do processo, já nos anos 20, os padrões definidos pelas reformas educacionais para a professora primária têm uma conotação social e racial precisa, não só através da exigência do diploma da Escola Normal, como da exigência do “mérito”, e de que a professora pudesse apresentar um biótipo “saudável”. Em nenhum momento as regras referem-se às moças negras. No entanto, depois desta data, quase não se encontram moças escuras nas fotos de normalistas do Instituto de Educação. De resto, esta tem sido uma característica das relações raciais no Brasil. A discriminação racial não foi institucionalizada. Manteve-se ao nível das relações, justificando hierarquias sociais e raciais.

A raça se discute entre “pessoas” nos conflitos diários, na clínica médica, na personalidade das personagens dos romances científicos da época; a lei, entre “indivíduos”, ou melhor, entre os reduzidos cidadãos dessa grande nação que participam das

esferas políticas decisórias, dos debates externos e diplomáticos. *Assim, se as conclusões sobre a singularidade das espécies humanas, no Brasil, nunca constaram das leis ou dos documentos oficiais, conformaram um argumento freqüente nos debates que levaram à elaboração dessas mesmas medidas.* (Schwarcz, 1993, p. 247. Grifos do autor).

Segundo Diana Vidal (1995), a reforma Fernando de Azevedo, em 1927, estabeleceu os seguintes critérios para o ingresso à Escola Normal, as candidatas deveriam:

- ter concluído o curso complementar, anexo à Escola Normal;
- ser aprovadas nos testes de idade mental adulta e não ser portadoras de moléstias transmissíveis ou defeito físico incompatível com o exercício do magistério.

Além desses critérios, o Regulamento do Ensino determinava que para o acesso ao curso complementar deveria ser dada preferência ao sexo feminino. Para cursar o curso complementar as candidatas deveriam ter cumprido os cinco anos de ensino primário e ser naturais do Distrito Federal. Uma moça que tivesse nascido em Niterói, por exemplo, já não poderia freqüentar a Escola Normal.

A partir de 1932, outros requisitos foram formulados: idade, entre 18 e 28 anos, condições de saúde (ausência de doença contagiosa ou repugnante, de defeito físico ou psíquico incompatível com o exercício docente, comprovante de vacinação antivariólica e antitífica). Além disso, a moça deveria comprovar possuir hábitos higiênicos e de personalidade (boa conduta social e vocação individual e familiar – pais, tios ou irmãos no magistério). Segundo a autora, esses critérios foram contemplados quando da normalização do regime de admissão.

Os exames de admissão eram os seguintes:

exame de saúde, seguido de exames laboratoriais complementares; teste de inteligência, baseado nos testes usados pelo exército norte-americano na Primeira Guerra [...] adaptado para o Brasil; prova escrita sobre conteúdos de Aritmética e Português (caligrafia e ortografia eram avaliados); prova oral versando sobre Aritmética, Português, Ciência, Geografia e História Pátria e, finalmente, exame de desenho composto por cópia do natural. Candidatas que apresentassem problemas odontológicos eram admitidas condicionalmente, tendo a obrigação de sanar as deficiências identificadas, para tanto seu representante legal assinava um termo de compromisso [...] Corpo perfeito, biológica e psicologicamente, era condição imprescindível para o ingresso. O exame de saúde era eliminatório e estendia-se a todas as candidatas, porque o primeiro exame a ser efetuado. Compunha-se das seguintes fases:

- a) declaração prestada por representante legal do candidato;
- b) exame das vestes, pele e pêlos, seguido de anotação de peso, estatura e fonação, com especial atenção à vista;
- c) exame do esqueleto, articulações, sistema nervoso e aparelho de mastigação (dentes).

Ainda, segundo essa autora, os critérios de exame médico foram revistos por várias juntas médicas, intentando sua uniformização para assegurar igualdade de julgamento. Toda essa discussão revelava a dificuldade da definição do que era considerado normal.

“As discrepâncias de avaliação ocorriam em virtude da própria impossibilidade de fixação de critérios extremamente precisos definindo o saudável” (Vidal, 1995, p. 88).

Evidentemente, a ênfase dada à aparência do magistério vinha institucionalizar a aspiração de nossas elites quanto ao branqueamento da nossa população. A citação a seguir é de Fernando de Azevedo e não difere muito do pensamento de outros membros da elite dessa época.

A admitir-se que continuem negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá, no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa – cidadela da raça branca –, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa – a da atmosfera de sua própria civilização (Azevedo, 1996).

É verdade que os juízos emitidos por Fernando de Azevedo são bastante coerentes com sua época. A diferença entre ele e muitos outros intelectuais que partilhavam as mesmas opiniões é que foi ele quem estabeleceu as políticas de acesso ao magistério que restringiram as oportunidades das moças não-brancas.

## CONSTRUINDO O OBJETO

A meu ver, pesquisar a história de grupos negros é construir a história do “excluído da história”, daquele de quem se encontram poucas marcas, porque não se considerou importante

guardar o registro de sua presença. O problema se agrava quando buscamos verificar a existência de letrados negros. No *Aurélio*, letrado é sinônimo de erudito. Não é essa acepção que estou empregando. Penso no letrado, ou letrada, como aquela pessoa capaz de dominar de maneira competente as informações disponíveis em sua época, ainda que não fosse um/uma erudito. Aliás, uso essa expressão por não encontrar outra que distinga as pessoas “lidas” a ponto de poder ministrar seu conhecimento a outros, os professores, daquelas que não sabiam ou mal sabiam ler e escrever. Devemos lembrar que o monopólio do Estado sobre o mercado de títulos escolares inicia-se com a Revolução de 30. Antes, havia pouco controle estatal sobre as profissões.

Trabalhei com três tipos de fontes: escritas, orais e iconográficas. Os documentos escritos foram consultados nos Arquivo Público Mineiro, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e Arquivo Público de Mato Grosso.

A utilização simultânea de fontes documentais, iconográficas e orais se fez necessária. O documento de arquivo, em geral, no caso da educação, é um documento oficial, de Estado. Portanto, é um documento que nem sempre reflete o processo histórico da forma como ocorreu ou, pelo menos, reflete apenas a intenção daqueles grupos que em um determinado momento histórico estavam no poder. Muitas vezes, a decisão de descartar ou manter no arquivo um determinado documento, pelo menos aqui no Brasil, está subordinada às conjunturas políticas específicas que nada têm a ver com a importância do documento em si.

Quando comecei o trabalho de campo, esperava encontrar um conjunto significativo de fragmentos de histórias de vida nos acervos escritos. Tal expectativa não se confirmou. Encontrei apenas alguns. Através desses fragmentos, às vezes

verdadeiros testemunhos, foi possível realizar um levantamento não só das condições de vida das professoras, dos padrões de conduta profissional, do já intenso predomínio feminino no seio do magistério, de suas aspirações e necessidades. Em alguns casos, foi possível conhecer as origens raciais de algumas delas, assim como conhecer os percalços enfrentados por aquelas que não eram fenoticamente brancas.

Inicialmente pensava encontrar um conjunto relativamente homogêneo de documentos, comuns a todos os acervos. Isto não aconteceu. Creio que sonhei muito alto. A heterogeneidade dos acervos diz respeito ao tipo de documento que se pode encontrar em cada um e, mesmo, à continuidade cronológica dos conjuntos de documentos. Só no Rio de Janeiro encontrei documentos de identificação de professores, uma parte deles trazia a “cor” da professora. Nos demais estados não encontrei nenhum tipo de documento que trouxesse essa informação.

Por sua vez, no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, o conjunto de documentos da Instrução Pública é menor que nos outros dois arquivos. Com referência aos requerimentos de professoras,<sup>13</sup> só encontrei requerimentos solicitando inscrição em concursos para auxiliar de ensino. Esse conjunto de documentos, aproximadamente 800 requerimentos, aparentemente não está completo. Embora dividido em pastas por ordem alfabética, só alcança até a letra “S”. A maioria dos requerimentos refere-se a candidatos(as) aos concursos para auxiliar de ensino. Mas também pode-se encontrar candidatos(as) ao cargo de médico, cozinheira, vigia etc. O maior número de requerimentos refere-se aos anos de 1910 a 1914.

Devo fazer um reparo, não encontrei, em relação ao Distrito Federal, a legislação referente a essa figura “auxiliar de ensino”.

Contudo, foi possível perceber, pelos próprios documentos anexados pelas candidatas, que só era exigida a comprovação de haver concluído os estudos primários.

### **CERTIDÕES DE NASCIMENTO E REGISTRO DA “COR” DAS PROFESSORAS**

Quase todos os requerimentos estavam acompanhados de documentos de identificação do candidato ou candidata. Essa identificação era feita através de: certidão de nascimento ou certidão de batismo ou pública forma ou certidão de “perfilhação”. A partir de 1920, incluíam-se também atestados de vacinação e revacinação. A partir deles, foi possível identificar um número reduzido de candidatas “não-brancas” aos concursos. Contudo, adianto que os documentos de identificação apenas permitem análises provisórias. Em aproximadamente 60% dessas identificações não está assinalada a “cor”. Igualmente, nem todos têm preenchida a profissão do pai no momento do registro. Não obstante, é possível pensar culturalmente esse problema. No Brasil, a designação da “cor” da pele “[...] não designava matizes de pigmentação ou níveis diferentes de mestiçagem, mas buscava definir lugares sociais, nos quais etnia e condição estavam indissociavelmente ligadas” (Mattos, 1998). No caso das certidões de nascimento, é possível verificar que existe uma correspondência entre a posição social dos pais e a “cor” com que a criança era registrada. Filhas de doutores, quando preenchida a rubrica “cor”, eram sempre brancas.

O que mais podemos retirar desse conjunto de documentos? A maioria dos pais eram casados. Dos documentos que trazem a nacionalidade do pai e da mãe podemos encontrar 75% de pais brasileiros. Filhas de imigrantes começavam a ingressar



no magistério: aproximadamente 13% dessas brasileiras eram filhas de pais portugueses, italianos ou espanhóis. Apesar de não constar nos documentos a profissão de 60% dos pais, as profissões, quando assinaladas, indicam que a composição social do magistério não era das mais altas. Provavelmente essas moças pertenciam à pequena classe média ou a estratos superiores dos trabalhadores manuais. Os percentuais são os seguintes: 8% declaram-se “doutores”; 3% declaram-se comerciantes; 9% são funcionários públicos; 7% são militares (divididos em alferes, tenentes, capitães, majores, tenentes-coronéis e coronéis). Os demais são: empregados do comércio, lavradores, jornalistas e topógrafos.

Quanto à cor desses (as) candidatos (as), tal como está, e quando está, registrada nos diferentes tipos de documentos de identificação, 46% são brancos (as). Em 49% deles não consta a cor; 2,5% são pardos (as) e 1,25% são morenos (as). O percentual de candidatos não-brancos é muito pequeno. Note-se que o cotejo desses dados com os de nacionalidade dos pais sugere que havia praticamente o dobro de filhas de imigrantes em comparação com moças e rapazes escuros.

Naqueles documentos que tinham registrados os nomes dos avós maternos e paternos, é freqüente encontrar-se, pelo menos, uma das avós sem o sobrenome. Seriam essas avós ex-cativas? Sabemos que o registro oficial das famílias brasileiras só começou a ser exigido a partir da década de 20. No caso das camadas populares, pelas próprias condições de vida, muito precárias, não havia uma excessiva preocupação com o registro formal. E, no caso de escravos que tinham sido alforriados ou comprado sua liberdade, muitos deles adotavam o sobrenome da família “proprietária” (Freyre,1951). Entretanto, muitos ex-escravos adotavam o sobrenomes católicos como Jesus, Conceição, Santos, Nascimento, etc.

Nos casos de perfilhação tinha-se, de maneira geral, este tipo de situação: o pai, em geral português, e que vivia com a mãe, “mulher desimpedida”. Ver, por exemplo, o requerimento de Luciana de Oliveira, de 24 anos de idade, parda, cujo documento de identificação era uma “escritura de perfilhação”. Nessa escritura, o declarante era João Francisco de Oliveira, português, casado, de 42 anos de idade. Constava como mãe de Luciana, Geralda Maria, solteira, de ocupação doméstica, natural do Espírito Santo, “agregada”, que vivia na residência do declarante.<sup>14</sup>

No entanto, a maioria das moças não-brancas eram oriundas de famílias brasileiras. Isto é, filhas de pai e mãe brasileiros, casados. Frequentemente, uma das avós não tinha sobrenome. Uma curiosidade? Anotações mal-feitas na certidão de nascimento ou batismo? Ou herança de um passado escravagista? Não encontrei literatura a esse respeito e, infelizmente, sou obrigada a registrar o fato sem comentá-lo.

Outra constatação: esses pais brasileiros, de ascendência africana, tinham profissões, ou funções, mais graduadas. Eram militares, alferes ou tenentes; empregados do comércio ou funcionários públicos. Os dados sugerem a possibilidade de que haveria uma faixa de famílias entre a população não-branca carioca que já haviam conseguido ingressar na pequena classe média. Esta possível ascensão lhes daria condições de manter os estudos das filhas, ou de uma delas, e incentivar seu ingresso ao magistério? São conjecturas, só um estudo mais pormenorizado e localizado especificamente no Rio de Janeiro poderá responder satisfatoriamente a essa indagação.

Para um estudo deste tipo, dever-se-ia ampliar o número e o tipo de fontes pesquisadas. Haveria que buscar outros acervos e flexibilizar o tipo de fontes. A literatura, as biografias e as autobiografias podem trazer novos dados: em Minas Gerais, no ano de 1893 (cinco anos depois da abolição), na cidade de

Diamantina,<sup>15</sup> moças negras estudavam na Escola Normal e eram negros também dois professores dessa Escola. Havia alunas pretas, apesar da má vontade de alguns.

“A nossa raiva toda era por ela vir sempre mexericar e dizer a mamãe que não nos deixasse brincar de correr com as nossas colegas pretas. Pois se nós sentamos na aula com as pretas, por que não podíamos correr na rua?”

Vale ressaltar que essa escola era particular. Sua diretora, tia de Helena, conforme nos informa o diário, era protestante, filha de um médico inglês e abominava o desprezo com que os brancos tratavam os pretos no Brasil. Esse dado pode ajudar-nos a compreender que os caminhos que levavam à instrução dos não-brancos não eram tão diretos. A autora do diário também fazia referência a uma professora primária, mulata, que ajudou a controlar uma turma de alunos muito rebeldes. Nesse livro não há mais comentários sobre alunas ou professoras negras ou mulatas. Mas podemos inferir que as poucas moças que conseguiam estudo, e uma profissão, ainda tinham que haver-se com a má vontade adquirida devido à cor de sua pele.

Em 1918, uma professora solicitava ao diretor da Instrução Pública de Minas Gerais que lhe fossem concedidas passagens de retorno à sua cidade. Acrescentava que, anteriormente, havia solicitado transferência para uma escola em outra cidade. Obteve a transferência e fez muitos gastos com a sua mudança. No entanto, ao chegar ao novo posto, foi expulsa porque os chefes políticos desse lugar não gostaram dela. Na própria folha do requerimento, o diretor manda que informem o motivo da expulsão da professora. A resposta vem mais abaixo: a professora foi expulsa “por ser negra e horrorosa”.<sup>16</sup>

Com relação ao Rio de Janeiro, outros acervos podem ser investigados, no Arquivo Nacional, no Instituto de Educação, etc. A própria Biblioteca Nacional é um espaço rico de informações

sobre este tema. Lá pode-se encontrar um livro de leitura publicado na década de 80 do século passado pelo professor Hemetério José dos Santos. Professor do Colégio Pedro II, emérito filólogo, maranhense, negro, major do Exército brasileiro. Também pode-se encontrar a publicação de um processo de calúnia movido por esse mesmo professor devido à injúria sofrida por sua esposa, que era professora primária na cidade do Rio de Janeiro, no final do século passado. Também é possível encontrar um “manifesto aos maranhenses” assinado pelo mesmo professor Hemetério.<sup>17</sup>

Na Biblioteca Nacional estão arquivados alguns discursos de paraninfos das formandas da Escola Normal, do início do século. Os discursos de 1902, 1903, têm um ideário em termos de propostas para a construção da nacionalidade brasileira e do papel da instrução pública. Porém, não parecem hierarquizar a população brasileira. Não parecem ser racistas. São outras fontes interessantes.

As fontes iconográficas foram pesquisadas nos arquivos já referidos, na Casa da Cultura de Mato Grosso (Divisão de Museus) e no acervo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES/FE/UFRJ). Mesmo não podendo recorrer a todo o material iconográfico pesquisado para ilustrar algumas das afirmações produzidas no corpo deste trabalho, tenho o registro descritivo dessas fotos. Durante a pesquisa de campo adotei o procedimento de elaborar fichas descritivas de todas as fotografias que me pareciam mais significativas.

Dessa maneira, foi possível perceber processos que estavam em curso e que não apareciam tão claramente nem nas fontes escritas nem nos depoimentos. É o caso do registro da existência de professoras não-brancas. As fotos mostrando o que os documentos escritos silenciavam. Abro um parêntese com

relação às fotografias. Encontrei duas fotos de uma mesma professora, tiradas em anos diferentes e, em situações sociais diferentes, e em cada uma a professora tinha uma cor de pele diferente. Na foto mais antiga, quando ela ainda não tinha uma certa proeminência social, vê-se uma moça de pele muito escura. Na outra, mais recente, retratada sua ascensão social, vê-se a mesmíssima moça com a pele bem mais clara. Seguramente, a segunda fotografia foi retocada. Era essa uma prática comum no início do século? Haveria que investigar mais amplamente.

Um outro processo interessante que só as fotos puderam mostrar: a estreita relação pátria/escola. Nos anos 10, as cerimônias cívicas eram realizadas na Prefeitura. As fotos nos dizem que os participantes dessas festas eram populares da cidade, homens e mulheres, negros, mestiços, escuros. Já no início da década de 20, essas festas são transferidas para as escolas. Mudam os participantes e os atores. Alunos, professores, autoridades. Os alunos eram de diferentes cores, mas as professoras eram fenotipicamente brancas. Também é possível encontrar foto da Bandeira Nacional ladeada por alunas muito jovens, todas elas brancas ou fenotipicamente brancas.<sup>18</sup> E que se queria uma pátria branca ou branqueada?

Nas fotos vêem-se mudanças significativas com o passar dos anos e com a gradativa “modernização” no ensino. Também em relação às vestes e “poses” – as atitudes das professoras diante do fotógrafo – houve mudanças apreciáveis. Foi assim que pude perceber que, paulatinamente, ia sendo delineada a figura da construtora da nação. Cada vez menos “natural”, cada vez mais “imbuída” de sua missão. Esse processo refletia-se também, insisto, nas poses para as fotos.

O confronto da palavra oficial, o texto escrito, com o depoimento biográfico explicita bem o limite dos sistemas normativos. De alguma maneira, os indivíduos encontram espaços de

liberdade, mesmo quando submetidos a regras rigorosas. Como veremos mais adiante, as professoras obtiveram espaços de negociação, manipulação e até de recriação dos modelos culturais que queriam lhes impor, apesar de todos os cerceamentos culturais. O modelo ideal da “construtora da nação” nem sempre foi seguido ao pé da letra. A utilização de diferentes tipos de fontes começou a mostrar um personagem que estava encoberto: a professora não-branca. Esse recurso metodológico também foi responsável pela constatação de que, quanto maior foi a racionalização do aparelho do Estado, menor foi a participação dessas professoras.

### **AS ENTREVISTAS: “A SRA. TEVE COLEGAS ESCURAS NA ESCOLA NORMAL OU NO MAGISTÉRIO?”**

Não consegui entrevistar professoras não-brancas. Na verdade, os dados que aqui apresento são mais indícios de um processo, trabalho de detetive juntando as peças de um quebra-cabeça incompleto. As figuras dessas professoras apenas se delineiam, e, mesmo assim, aparecem mais pela ausência, pelo não-dito; ou então, pela pressa de algumas entrevistadas em negar sua presença. Os dados obtidos sobre elas foram todos de segunda mão, isto é, através dos relatos de outras professoras, todas elas brancas. Portanto, não é possível realizar grandes inferências a respeito da construção social dessas profissionais e das especificidades de suas trajetórias.

Tomei alguns cuidados na realização das entrevistas ao indagar sobre a existência ou não de professoras escuras. Evitei, no mais das vezes, uma excessiva insistência nesse tipo de pergunta. Isto porque, estava lidando com pessoas idosas e nem sempre em boas condições de saúde, e sabendo da existência do preconceito racial em nosso país e sabendo também que esse

preconceito não é assumido claramente pela maioria das pessoas, me pareceu contraproducente insistir sobre uma questão que poderia acarretar desconforto para a entrevistada. Mas só quatro professoras evitaram ser muito explícitas a respeito. Uma disse, um pouco indignada, que em sua época não havia “professora preta no magistério”. Duas outras disseram não recordar, embora uma delas tivesse citado o nome de uma professora que, vim a saber depois, era negra. A quarta professora disse que sim, que achava que sim, mas não se lembrava bem. Tinha sido há muito tempo. Outras entrevistadas foram bastante abertas a esse respeito. Uma delas, inclusive, preocupou-se em elaborar um pequeno histórico dos professores que haviam passado por sua cidade antes que lá fosse construído um Grupo Escolar. Segundo o histórico dessa depoente, em 1901 a escola dessa cidade, em Minas Gerais, teve uma professora negra.

Devido a essa nossa peculiaridade na classificação racial, me pareceu necessário estar atenta nas entrevistas às diferentes classificações raciais e às condições em que estas classificações apareciam ou eram omitidas. Quando realizava as entrevistas, sempre indaguei sobre professoras “escuras” ou “não-brancas”, aceitando a classificação da entrevistada caso ela usasse uma outra. Não me preocupei, portanto, em investigar a gradação da “negritude” da professora.

Faço dois parênteses aqui. O primeiro deles é da indispensabilidade do caderno de campo. Ao terminar a entrevista, eu tratava de anotar tudo o que me pareceu interessante, que não tinha sido gravado porque foi falado antes ou depois da entrevista, ou outros fatos que tivessem ocorrido. O segundo parênteses diz respeito à relatividade da memória, ou à sua “persistência”.<sup>19</sup> Não lembramos tão facilmente do que não gostamos ou do que nos causa algum tipo de desconforto. Ainda mais, se estamos relatando a alguém uma vida, uma

trajetória profissional. Pude perceber bem isso ao comparar entrevistas de professoras que haviam sido contemporâneas, no estudo ou trabalho, de outras entrevistadas. A questão das relações raciais mexe muito com as pessoas. Mais até do que se poderia esperar. Dependendo da atitude, do conceito e do preconceito da professora entrevistada, era diferente seu depoimento e sua memória em relação à existência da professora escura e do tipo de tratamento que ela teve. Mais que isso, em função da representação que ela tivesse do exercício do magistério, sua abertura para tratar do tema era maior ou menor. Professoras que acreditavam ter adquirido *status* e posição social com o ingresso no magistério, que consideravam fazer parte das elites brasileiras pelo fato de serem professoras, foram muito mais refratárias à menção de qualquer indagação sobre a existência de professoras escuras ou, quando muito, à existência de preconceitos contra essas professoras.

Vamos às memórias. Aqui, vou contar as histórias. Em vez de transcrever textualmente a fala das professoras, farei uso das anotações do caderno de campo e dos depoimentos, numa só redação. Como eu disse antes, esse tema não aparece com muita facilidade nas entrevistas. Ensaio algumas análises provisórias.

O mito do branqueamento não ficou só na discussão dos teóricos do pensamento social brasileiro. Terminou por disseminar-se por todo o conjunto da população, como um ideal a ser alcançado na vida prática. O casamento com alguém mais claro era um projeto, uma aspiração a ser alcançada por aqueles brasileiros de pele mais escura. Não era um projeto consciente, mas era assim que acontecia. A contrapartida da adoção desse esforço de branqueamento é a limitação de oportunidades matrimoniais para aqueles que têm a pele mais escura.<sup>20</sup> Não porque não queiram contrair matrimônio, mas porque são tidos como menos atraentes esteticamente.



Parece que foi isso que aconteceu com duas professoras normalistas da cidade de Campos/RJ. Segundo informou a entrevistada, elas eram pretas. Uma delas, inteligentíssima; a outra, “mais humilde”, nossa entrevistada não explicou, mesmo quando indagada diretamente, o que ela tinha querido dizer referindo-se a essa colega preta como “humilde”. Mais adiante, ela voltou a referir-se a essas moças. Que trabalharam a vida inteira como professoras, de escola pública, mas ficaram solteironas. Não encontraram marido. Indaguei se ela sabia os motivos que levaram essas professoras a não casarem. Ela não soube explicar.

Uma outra professora disse ter casado aos 30 anos porque esperara até encontrar um bom rapaz, bonito, sem vícios, que tivesse estudo. No decorrer do depoimento, ela mostrou a fotografia do marido, que já tinha falecido. Aí eu entendi o motivo pelo qual ela esperara tanto. A professora era escura, aparentemente era descendente de índigenas,<sup>21</sup> o marido era fenotipicamente branco. Num país onde a cor da pele tem tanto valor simbólico, era natural que ela quisesse casar com alguém mais “branco” que ela.

Uma depoente referiu-se a uma professora de sua cidade que era muito competente e muito respeitada, elogiou-a bastante sem referir-se à sua cor. Mais tarde, conversando com a pessoa que me tinha apresentado à entrevistada e comentando sobre a amiga desta, fiquei sabendo que essa professora, já falecida, era negra. Realmente, tinha muita fama na cidade. As pessoas respeitavam essa professora, segundo minha informante, devido à sua competência e, também, por ser casada com um branco que, além do mais, era descendente de estrangeiros.

Mesmo que não-brancos consigam atravessar as barreiras sociais e econômicas, ao ingressarem na escola não estão livres

de suportar episódios velados ou não de discriminação que solapam sua auto-imagem e sua auto-estima. Espera-se que pessoas mais escuras não sejam inteligentes ou não sejam suficientemente esforçadas, espera-se seu fracasso. Os estudos mais recentes indicam que o preconceito racial está presente na escola de uma forma bastante intensa. Na escola primária, com alunos muito jovens, os embates entre crianças são freqüentes e ali evidenciam-se os episódios mais árduos em termos de relações raciais. A omissão da professora contribui para o desenlace reforçador do preconceito, por não saber lidar com esse tipo de problema. Ou, então, ela mesma protagoniza os episódios de discriminação e evitação em relação às crianças escuras. Tratando-se de instituição escolar que formava futuros professores, no caso a Escola Normal, como seria o tratamento dispensado às alunas escuras? Quando havia alunas escuras, não havia discriminação entre elas e suas colegas brancas, disseram várias das professoras. Não havia?

Os relatos apontam para um padrão que remete para um esforço concentrado dessas moças não-brancas para conseguir ingressar na Escola Normal. Após obter o ingresso deviam provar permanentemente que eram inteligentes, excelentes alunas, dóceis, disciplinadas e detentoras de todos os demais atributos esperados de futuras professoras, brancas. Quando conseguiam...

Uma das professoras fez o seguinte relato, estimulada pela filha caçula que pediu que ela me relatasse a história que os filhos tinham ouvido a vida inteira. Quando essa senhora era aluna interna em uma Escola Normal no interior de Minas Gerais, um homem chegou para matricular duas meninas, que ele criava, uma branca e outra preta. A diretora recusou-se a matricular a preta e o homem, então, não matriculou a menina branca. Ou ficavam as duas ou não ficava nenhuma.

Segundo a entrevistada, ela não assistiu ao episódio, ficou sabendo depois. Indagada se alguém havia comentado sobre os motivos que teriam levado a diretora a tomar essa atitude, ela disse que a diretora teria afirmado: “Preto não é para estudar.” Verdadeira a história? Ou produto da imaginação fértil de normalistas mineiras em 1920? Sabemos que as histórias que circulam no imaginário dos grupos sociais têm base na realidade social concreta. Além do mais, o espantoso não é a recusa à matrícula, tendo-se por base o que sabemos sobre as concepções racistas que então predominavam na sociedade brasileira. O espantoso é a determinação dessas moças, dispostas a enfrentar tamanhas barreiras.

Uma outra professora referiu-se a uma colega que trabalhava no mesmo Grupo Escolar no interior de Minas Gerais, como sendo a menos preparada, a que menos rendia no trabalho docente. Mais adiante, ela terminou por afirmar que essa moça era a mais escura de todas as professoras do Grupo. No entanto, atribuía à falta do diploma do curso normal e não à sua cor a prevenção que as outras professoras tinham por ela. Mais tarde, conversando com a filha da depoente, ela lembrou que essa professora era nitidamente mais escura do que suas colegas. Era estigmatizada como “burra” e também seus alunos (o juízo das colegas era o seguinte: “alunos de burra, burros são”).

Os mecanismos de evitação freqüentemente são mais sutis. Uma outra professora me disse que sim, que tinha tido colegas escuras na Escola Normal e que não havia diferença entre elas. No entanto, ao terminar o depoimento, depois de desligado o gravador, ela lembrou-se de que um dos professores da Escola Normal sistematicamente zombava das colegas escuras. As zombarias não se referiam à cor da pele das moças e, sim, ao seu desempenho intelectual enquanto alunas da Escola Normal.

Falamos de um tempo em que ainda não se havia generalizado a Escola Normal Pública. Por isso, encontramos registrados na lembrança de algumas professoras os sacrifícios que suas famílias tiveram que fazer para custear seus estudos. Nessa época, a rede de relações contava e muito. Encontrei a referência de uma professora escura que conseguiu estudar na Escola Normal porque sua mãe trabalhava como servente na Escola e conseguiu uma bolsa de estudos para a filha. Ou de outras duas moças que eram “crias da casa”, isto é, moças de famílias muito pobres, que tinham sido “recolhidas” em criança por famílias em melhor situação social. Em geral, nesse tipo de situação, as meninas aprendiam os serviços domésticos e ajudavam no cuidado da casa. Mais que empregadas domésticas, menos que uma filha. Nem sempre recebiam salário, sua remuneração advinha do prestígio de ser uma pessoa de confiança da família e de receber um mínimo para as despesas pessoais. Situação ambígua, resquício de uma sociedade patriarcal.

No caso que me foi relatado, essas duas moças escuras, “crias” de famílias importantes, estudaram e formaram-se professoras e conseguiram sua nomeação graças às relações dessas famílias. E me foi contado, a propósito de exemplificar, que a turma da Escola Normal que a depoente havia freqüentado era composta basicamente por pessoas de origem social humilde (palavras dela). Essa história me foi contada antes que eu ligasse o gravador, não foi repetida durante a gravação, a depoente encontrou maneiras de evitar o assunto. Eu não quis insistir muito, pelos motivos que já expus. Embaraço por ter contado à pesquisadora carioca, que vinha de outra sociedade, acostumada a outras formas de relação de trabalho, sobre a dupla sujeição? A sujeição social e racial? Preocupação de evitar que à imagem da líder social se sobrepusesse a realidade de uma origem familiar, social e econômica e mesmo

profissional, plena de sacrifícios e dificuldades de toda ordem? Não posso precisar.

Superados os obstáculos da formação profissional, superada a necessidade de obter apoio político para a nomeação, ainda havia a cor da pele a causar dificuldades para a professora. Na década de 30, uma jovem professora não-branca foi nomeada para um dos mais famosos Grupos Escolares da cidade. Ali, as professoras “andavam todas de salto alto”.<sup>22</sup> A diretora era muito exigente. Segundo o relato de uma das professoras, que nesse tempo trabalhava naquele estabelecimento de ensino, a diretora do Grupo aceitou a moça e lhe deu uma turma. No dia seguinte, ainda segundo o relato, os pais dos alunos foram ao Grupo protestar contra a presença dessa professora escura. E ela teve que pedir transferência para uma escola nos arredores da cidade, onde permaneceu até sua aposentadoria. Teriam os pais protestado? Ou teria sido a diretora a inventar essa desculpa, para não “macular” a fama do Grupo Escolar?

Se a proporção de professoras não-brancas, verificada no Distrito Federal, se repetiu em Minas Gerais e Mato Grosso e no interior do estado do Rio de Janeiro, a só existência dessas moças no magistério representou uma façanha extraordinária, delas e de suas famílias. Como veremos nas duas primeiras transcrições a seguir, também para os docentes não-brancos o estudo era um projeto familiar que demandou inúmeros sacrifícios para toda a família.

Retirei esses dois depoimentos do livro, de Maria da Glória Sá Rosa (1990), sobre histórias de vida de professores de Mato Grosso do Sul. De 29 histórias, só duas são de professores não-brancos. Transcrevo os trechos relativos às suas famílias e, no caso da professora, o episódio de discriminação racial.

## AS HISTÓRIAS

Minha mãe, Januária Maria de Oliveira, foi quem criou a mim e a meus irmãos, à custa de muito trabalho, lavando roupa para fora e ajudando num hotel. Éramos três: dois irmãos e uma irmã. [...] Nossa vinda para Mato Grosso tem sabor de aventura. Minha mãe resolveu que deveríamos sair de Minas, mas de que jeito, se não tínhamos dinheiro? Foi aí que ela ouviu falar de um engenheiro de Juiz de Fora, Dr. Antônio Penido, que estava contratando gente para Mato Grosso. Como ele pagaria a passagem e a manutenção, de quem arrumasse 60 trabalhadores, dispostos a vir para cá, minha mãe conseguiu 64 pessoas [...] Assim que chegou a Aquidauana, foi lavar roupa no hospital e economizou dinheiro para comprar um porco, que desmanchou todo, transformou em lingüiça, torresmo, que vendeu, obtendo uns bons cobres para a época. Com esse lucro, deixou de lavar roupa e montou uma pensãozinha.

[...] O que senti em relação à minha pessoa foi a discriminação social. Em diversas ocasiões, era tratado de maneira diferente dos meninos de posição social elevada. [...] Nunca senti discriminação racial em Mato Grosso, onde diversos negros alcançaram posição de destaque. A discriminação ao negro é quase sempre de ordem econômica.<sup>23</sup>

“Minha mãe, Cristina Maria Leite, era dona de casa, prendas domésticas, como se dizia naquele tempo. Meu pai, José Carlos Leite, embarcadista, trabalhava em lanchas, viajando de Corumbá. Minha mãe, apesar de analfabeta, fez todos os filhos estudar. [...] Éramos onze irmãos e fomos à escola, apesar das dificuldades financeiras por que passamos. Mamãe, que era tão analfabeta a

ponto de não distinguir se a letra estava de cabeça para baixo ou para cima, dava a maior força aos filhos, queria que eles aprendessem, para não passarem pelas mesmas dificuldades que ela. Eu era a caçula, muito mimada por mamãe e pelos 10 irmãos, vivendo em Corumbá. [...] No Colégio das irmãs, em Corumbá, fui sempre tratada com carinho, nunca fui discriminada por ser negra, nem pobre. Eu sempre tive verdadeira loucura para estudar com as Irmãs Salesianas, mas disseram à minha mãe que lá não me aceitariam, que o Colégio era só de meninas brancas e ricas. Então minha mãe não teve coragem de ir até lá fazer minha matrícula, com medo de ser desfeiteada.

Um dia, passando pela Rua 13 de Junho, em Corumbá, onde ficavam os fundos do Colégio, parei no portão em que colocavam as latas de lixo e perguntei a uma irmã que ia saindo:

– Irmã, tenho muita vontade de estudar aí. Será que posso?

Irmã Anita (esse era seu nome) respondeu-me logo:

– Ora, basta vir fazer a matrícula.

– Gente preta, assim como eu, pode estudar aí?

– Claro, aqui não fazemos diferenças de cor...

Fiquei tão alegre, que fui logo dar a notícia à minha mãe, mas ela não teve coragem de ir até lá, de modo que eu mesma fiz minha matrícula. Desde cedo fui uma pessoa decidida, capaz de tomar decisões, sem esperar pelos outros.

[A professora cursou a Escola Normal em Campo Grande, MT, graças à ajuda de uma tia que lá morava.] Terminado o curso, estava ansiosa para desenvolver minha vocação de professora. Assim, em 1937, comecei a lecionar no Grupo Escolar General Malan; a diretora,

amiga de meu irmão, foi quem me ofereceu o lugar. Quando a política, a que pertencia essa diretora, mudou, com a queda do governador em 1945, saímos ela e eu da escola. Fui exonerada, fui para a rua, sem nenhuma explicação. A diretora que assumiu me mandou um recado: se eu tivesse a petulância de voltar à escola, ela ia me bater.

Por causa disso, fui trabalhar nos Correios e Telégrafos. Essa diretora terrível, cujo nome não cito, porque já está morta, foi uma pessoa que atrapalhou minha carreira e prejudicou o ensino.

Em 1948, através de Ulisses Serra, que desde Corumbá era amigo de minha mãe, consegui ser nomeada para a Escola Modelo Joaquim Murtinho, na vaga da professora Ercília Leite. Naquele tempo, a coisa mais difícil era a gente conseguir vaga numa escola do governo, era preciso que alguém morresse ou se aposentasse. Assim mesmo, precisava-se de um bom pistolão, que intercedesse a nosso favor, como no meu caso, o dr. Ulisses Serra, que era dono de cartório e muito respeitado entre os políticos. [...]

Uma colega minha, Flora Rosa Pires, que trabalhava numa escola particular e foi nomeada para lecionar em Jaguari, indicou-me para assumir sua classe de 2º ano, sem dizer à diretora se eu era branca, preta ou azul.

Ao me apresentar, depois de tudo previamente acertado, a diretora, assim que me viu, ficou muito sem graça e disse que eu havia chegado tarde, ela já havia arranjado outra professora. Mais tarde fiquei sabendo que tudo era mentira, não fora aceita porque, do ponto de vista da diretora, os pais de alunos poderiam não gostar de seus filhos terem uma professora preta.



Com minhas colegas nunca notei qualquer diferença por causa da cor: freqüentavam minha casa, saíamos juntas [...] (Rosa, 1990, p. 79-85).

O professor Luís Alexandre é o caçula, não informa de quantos irmãos era composta sua família. Desde criança teve problemas sérios de visão. Talvez devido a essa circunstância, ele tenha continuado os estudos. Ele diz que nunca percebeu a existência de preconceito racial e sim de preconceito social, devido à situação de pobreza em que viviam ele e sua família. Contudo, ao relatar sua trajetória profissional, fala de um percurso de brigas e rompimentos em todas as escolas onde trabalhou. Pode ser idiossincrasia pessoal, mas também existe a possibilidade de que, com suas atitudes profissionais e de personalidade, ele tenha rompido com o que Florestan Fernandes denomina a “velha etiqueta do tratamento racial recíproco” onde

Branco e negro viam-se através de um prisma deformado. Tendiam a apegar-se, portanto, a expectativas de comportamento, a ideais de personalidade, e a concepções de status e papéis sociais que ordenavam a situação de contatos inter-racial, material e moralmente, como se prevalecesse, para fins de classificação social e de tratamento recíproco, um estado de servidão não declarada da raça negra (Fernandes, 1978, v. 1, p. 284-285).

O rompimento dessa etiqueta, segundo Florestan Fernandes, por condutas mais independentes ou afirmativas por parte do negro, levava a algum tipo de resposta indignada do branco, que sentia-se ofendido e irritado com tamanha “petulância”. Como eu disse antes, ele não relata episódios de discriminação racial. Contudo, seu relato dá margem à suposição de que tenha acontecido com ele o processo descrito por este autor.

No relato da professora Adélia aparece sua posição na família. Ela é a caçula de dez irmãos, não diz se os irmãos também estudaram. Possivelmente ela estudou mais que os outros. A mãe e os irmãos devem ter feito um esforço concentrado para ajudá-la a obter o diploma da Escola Normal. Pelas fotos que estão no livro, vê-se que apesar das dificuldades por que passava sua família, ela estava vestida com o mesmo apuro que as outras colegas. Para as professoras, talvez mais que em outras profissões, se aplica o dito “não vale apenas ser, tem que parecer”. Ela casou-se com um rapaz branco, polonês. Ademais, seu relato nos diz que era uma professora muito dedicada, muito severa.

Tendo incorporado tão bem o *ethos* profissional, o conjunto de valores que delimitava a profissão e que delimitava o que se esperava das professoras, isto é, tendo internalizado as qualidades necessárias ao bom desempenho da profissão, e contando com uma boa rede de relações sociais, é possível que esses fatores tenham contribuído a que não tivesse tido que suportar vários episódios de discriminação racial, ela só se refere a um. Ela não identifica como episódio discriminatório o recado desafortunado da diretora: “...se eu tivesse a petulância de voltar à escola, ela ia me bater”. Essa ameaça foge a todos os padrões de cortesia do magistério. O conteúdo agressivo e francamente desrespeitoso da ameaça dessa diretora não estaria indicando que a professora Adélia, não sendo fenotipicamente branca, não estava “no seu lugar”? Afinal, sendo professora, não estava “no lugar de negro”.

A professora também afirma não ter vivenciado episódios de discriminação na vivência com as colegas de trabalho. A identidade profissional seria uma forma de equalizar a todas?

## **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO RACISMO? BRANQUEAMENTO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO?**

Ao longo deste texto, apresentei uma série de informações que demonstram a existência de uma parcela, talvez pequena,<sup>24</sup> de professoras não-brancas no magistério do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso. No entanto, essas professoras parecem desaparecer conforme vamos avançando para o final da década de 20. Só reaparecerão novamente após os anos 60, quando da ampliação de vagas nos cursos de magistério.

A seguir, coloco alguns pontos para discussão, mas principalmente, para a investigação.

No que se refere ao Distrito Federal, o acesso ao magistério público primário foi cada vez mais sendo restringido. Como se a professora primária, além de ter todas as qualidades da construtora da nação, também tivesse que ter a aparência física e social de uma nação que não éramos, nem somos até hoje. As informações obtidas na pesquisa sugerem que desse período em diante tornava-se quase impossível o ingresso de moças não-brancas ao magistério público carioca. Não é obra do acaso, nem por falta de condições intelectuais, que quase não se vêem alunas não-brancas nas antigas fotos do Instituto de Educação. Não aparecia mais a figura da “degeneração da raça”, ou da “inferioridade de negros e mulatos”. Essas representações englobadoras, a partir daí, aparecem em outras entidades como “perfeição física” e “psicológica”.

No início dos anos 30, em termos simbólicos, a “construtora da nação” já estava pronta. As formas pelas quais ela era representada, “heroína”, “sacerdotisa”, “missionária”, “líder social”, era mais produto das circunstâncias sociais, políticas e culturais e da configuração de forças, específicas, de cada região. O conteúdo era basicamente o mesmo: construir a nação.

As professoras primárias haviam adquirido um perfil “moderno” e etnicamente “europeu”.

Contudo, nem todas as mulheres, em condições de aspirar ao magistério, puderam nele ingressar ou permanecer. A construção da nação no Brasil teve uma peculiaridade que não se ajusta aos modelos clássicos. Aqui, estabeleceu-se em termos simbólicos a diferenciação entre o “brasileiro”, o “estrangeiro” e o “brasileiro inferior”. Os programas escolares, de história pátria e moral e cívica, reproduziam a história oficial e conferiam a negros, índios e mestiços o mesmo papel subalterno e inferiorizado que lhes era dado pela maioria de nossas elites intelectuais e políticas. Heróis, inteligentes, capazes, eram os brancos. Negros e índios eram selvagens, atrasados, degenerados, dotados de todos os vícios. A cor da pele, de atributo simplesmente biológico, assume um conteúdo cultural, social e moral. “Cabelo ruim”, “preguiçoso”, “burro”, “ladrão”, e por aí vai. Esse processo aconteceu principalmente com os fenotipicamente negros, ou de pele mais escura, que não podiam de alguma forma disfarçar a origem racial. E da mesma maneira, também aconteceu com os índios e seus descendentes. Os epítetos são muito semelhantes.

Mantendo-se a hierarquização racial através da “marca” e não da origem foi possível limitar, sem que tenha sido oficializada em nenhuma legislação de ensino brasileira, o acesso de professoras escuras ao magistério público primário. E bem à brasileira: de fato e não de direito, foi negado à professora não-branca o direito a apresentar-se também como padrão de virtudes. O modelo da “construtora da nação” não devia restringir-se à moral e à conduta profissional, mas era também estético e físico.

As políticas de ensino que na década de 20 vieram coar e consolidar todo um processo de disciplinarização do

professorado primário, e de preparação para que essas professoras assumissem seu papel na construção da pátria. Tais processos, que haviam começado anos antes, em nome de dar instrução a todos os brasileiros independentemente de sua origem social, também foram responsáveis por criar tantas regras e normas para o ingresso e permanência no magistério, que tornaram quase impossível a presença de professoras escuras. É por isso que, nas velhas fotografias das Escolas Normais ou de grupos de professoras, quase não vemos professoras escuras.

Não é casual que Mato Grosso seja o estado onde tenha sido possível encontrar professoras não-brancas encarnando o modelo da “construtora da nação”, professoras que granjearam fama e consideração entre os seus. Apesar de, seguramente, terem enfrentado situações de preconceito, explícito ou implícito.

Como também não é casual que tenha sido possível encontrar em Minas Gerais a referência a professoras não-brancas depois da década de 20. Fazendo a ressalva de que lá, também, essas professoras parecem ter vivido situações de preconceito. Foram poucas as inovações educacionais em Mato Grosso. As poucas medidas de racionalização do ensino que foram empreendidas não “peneiraram” o magistério. As reformas em Minas faziam parte de um projeto político mais amplo das elites mineiras. Os limites às inovações eram, portanto, maiores. Talvez as medidas que foram implementadas na Reforma Antônio Carlos (em 1927) tenham revolucionado o ensino público mineiro. Entretanto, vê-se que havia um esforço que contemplava a busca de legitimidade, portanto, do consenso.

Mais uma vez faço a ressalva de que as conclusões aqui apresentadas são provisórias. Faz-se necessário o investimento no tema: a história da educação dos negros, em especial dos intelectuais ou letrados negros. As novas gerações, negras, mestiças, escuras, não-brancas, seja qual for a denominação que

lhes dermos, precisam inteirar-se da história “não-oficial”, para que possam aprender com as lutas, as vitórias e as derrotas do passado.

A seguir transcrevo os parágrafos finais de minha tese. Creio que essas considerações finais apresentam uma síntese razoável da relação que se estabeleceu entre escola/construção da nação e relações raciais no Brasil.

Ao finalizar essas considerações, devo deixar o registro que a escola pública brasileira, através de suas professoras, construiu a nação. No entanto, nada ou pouco fez para erradicar o preconceito racial que até hoje existe entre nós. E devo fazer a ressalva de que nunca senti “na pele” a discriminação racial e, portanto, não tenho como avaliá-la a não ser por solidariedade. No meu entendimento, o mais grave é que se tenha retirado das nossas memórias escolares,<sup>25</sup> heróis, tradições e rituais, tudo o que se refira à produção cultural africana ou indígena. Quando algum conteúdo positivo referente a esses grupos étnicos é transmitido na escola, o é como folclore, como uma lembrança muito antiga de um ritual, muito atrasado. Ou então, muito miscigenado, assegurando-nos rapidamente que, a cada dia que passa, estamos mais “branqueados”.

Onde estão os heróis negros e indígenas homenageados nos rituais pátrios? Os quilombolas e seus quilombos? Zumbi? Ainda hoje, quando se trata de homenageá-lo depois de muita luta dos movimentos negros e intelectuais, negros ou brancos “escuros” como somos os demais brasileiros, ele, e todos aqueles que lutaram contra a escravidão, aparecem como emblema da luta do escravo pela liberdade. Não são vistos como brasileiros lutando por justiça e *contra* o colonizador. É esta a diferença, os nossos mitos de origem não retratam os heróis brasileiros de

ascendência africana ou aqueles que já estavam aqui muito antes da chegada de Cabral.

Qual a diferença entre o herói pátrio e aqueles, como Zumbi e outros, que lutaram para escapar do jugo do senhor? O herói é apresentado como aquele que representa uma luta coletiva, visando o bem-estar de todos, ao bem-estar que todos desejam e só ele pode conquistar, liderando de alguma maneira os demais. O inimigo do herói é inimigo da comunidade real ou imaginada. Sua derrota significa a sobrevivência e permanência desta comunidade. Se possível, sua derrota deve significar a destruição de um poder malévolo, mágico ou não, que impede a prosperidade comum. Sua lembrança e seus feitos são rememorados sempre, para que as novas gerações saibam que compartilham de uma ascendência heróica e sintam-se unidos uns aos outros por partilharem do mesmo mito de origem. O escravo, ao contrário, aparece nas histórias escolares como aquele que estava apenas lutando pela liberdade pessoal ou de um pequeno grupo de iguais. Sua aspiração à liberdade, portanto, não faz parte do nosso patrimônio comum. Sua história não é contada como sendo a de *brasileiros* que amavam a justiça, a liberdade e a igualdade entre os homens. Não nos serve de exemplo, inspira dor.

Para a criação e a consolidação de uma comunidade nacional são tão importantes os heróis, as lembranças comuns, e demais mitos comuns, com a conseqüente diferenciação entre o “nós” e os “outros” que, basicamente, esse foi o mesmo padrão de construção para todas as nações ocidentais. Os processos foram diferentes, mas os elementos que constituem uma nacionalidade são os mesmos. O que nos faz brasileiros? A bandeira? O hino? O idioma comum? Memórias e tradições comuns? Um mesmo Estado, que se

diz de todos nós? Todos esses elementos e outros mais. Contudo, sabemos que não somos todos cidadãos iguais. Alguns são mais iguais que outros (Da Matta, 1990, p. 196-204; Santos, 1987).

Porque venhamos e convenhamos: os mitos de origem são mitos, histórias construídas sobre um passado remoto. No Ocidente, transmitidos oficialmente, via escola pública. É a história do vencedor? É a história que mais convém às elites dominantes? É. O que teria sido da história da participação das massas populares na Revolução Francesa se a burguesia francesa não precisasse tanto dessas massas para derrubar a aristocracia? Caio Prado Júnior nos conta o que os bandeirantes fizeram com as populações indígenas na região que hoje é o estado de São Paulo. No entanto, os Bandeirantes fazem parte de nossos mitos de origem. Porque a Batalha de Guararapes não é nossa epopéia fundadora? Por que o Nordeste perdia a primazia econômica para São Paulo? Ou porque um dos heróis da Batalha de Guararapes era negro?

Os programas de ensino não se referiam, e mesmo hoje não se referem, à participação dos batalhões negros na Guerra do Paraguai (Silva, 1997, p. 38-41). O esquecimento foi em relação à quantidade (o número de brasileiros negros ou mestiços que formavam os batalhões) e em relação à qualidade (a bravura com que estes batalhões se houveram durante as batalhas). Negros e mestiços não devem ser heróis?" (Müller, 1998).



## NOTAS

---

<sup>1</sup> Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Esse texto pode ser acessado em [http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=conc\\_negro\\_textos&y=base&z=08](http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=conc_negro_textos&y=base&z=08)

<sup>2</sup> Como trabalhar com raça em sociologia: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022003000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022003000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=pt)

<sup>3</sup> Processo que descrevo em outro artigo, tomando como exemplo o magistério do Rio de Janeiro, Distrito Federal.

<sup>4</sup> CARRARA, 1994, p. 128. Citando declaração de um médico paulista, Claudio de Souza Lima, em 1904.

<sup>5</sup> Sobre os Institutos Históricos e Geográficos e a construção de uma história oficial brasileira, ver SCHWARCZ, 1993, Cap. 4, p. 99-133.

<sup>6</sup> Médico higienista, foi diretor da Escola Normal do Distrito Federal, cuja reforma formulou e implementou. Posteriormente, foi diretor da Instrução Pública.

<sup>7</sup> Ele depois modifica bastante suas posições com relação aos mulatos, ainda que não abandone totalmente as posições racistas.

<sup>8</sup> DAMÁZIO, 1992, p. 34. Segundo esta autora, o Censo de 1906 não comportava o item raça.

<sup>9</sup> SILVA (1997, p. 81-84). Eram as comunidades dos distritos de Santana, Cidade Nova, Santo Cristo, Saúde e Gamboa. As ocupações femininas registradas pelo autor são costureiras, doceiras, quitandeiras, vendedoras de tabuleiro, confecção de fantasias para o carnaval e peças de teatro, etc.

<sup>10</sup> Essa situação de anomia é relativizada pelo estudo de Hebe Maria Mattos (1998).

<sup>11</sup> Versos de um desafio nordestino citados por MOTA, 1925, p. 93-94 apud SILVA, 1997.

<sup>12</sup> Da mesma maneira, estabeleceram o *como*, quais seriam as formas pelas quais os beneficiários receberiam a Intervenção.

<sup>13</sup> Tais requerimentos, em Minas e em Mato Grosso, foram muito úteis para inferir as condições de vida das professoras. Ocasionalmente tiveram utilidade, inclusive, para reconstruir toda uma história de vida profissional.

<sup>14</sup> Caixa de Instrução Pública (Concursos) Letra “L” – Requerimentos de 1912 a 1919, AGCRJ.

<sup>15</sup> MORLEY, Helena [Alice Caldeira Brandt]. *Minha vida de menina*.

<sup>16</sup> Ver Pasta de Requerimentos de Professores – Ano de 1918 – Arquivo Público Mineiro.

<sup>17</sup> Encontrei esse material já ao final de minha pesquisa de doutoramento. Além do mais, naquele momento, os textos estavam indisponíveis devido a um processo de dedetização no setor onde estavam guardados. Como afirmei mais acima, a história dos negros no Brasil é a história dos excluídos da história. Portanto, é necessário estar aberto a vários tipos de fontes.

<sup>18</sup> Essa fotografia pertence ao acervo iconográfico do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. As demais fotos citadas neste parágrafo também encontram-se arquivadas no AGCRJ.

<sup>19</sup> Faço referência a um quadro muito famoso de Salvador Dalí, que retrata, com a ironia dos surrealistas, um grande relógio se desmanchando, se desfazendo, como se desfaz a memória dos humanos.

<sup>20</sup> A relação ente gêneros, mediada pela raça, é discutida de forma instigante nos seguintes textos: CARNEIRO, 1995, p. 544-552; GILLIAN e GILLIAN, 1995, p. 525-543).

<sup>21</sup> Minha informante *outsider*, que conhecia esta professora há muito tempo, me disse que ela era descendente de Bororos (povo indígena mato-grossense).

<sup>22</sup> Expressão da entrevistada.

<sup>23</sup> ROSA, Maria da Glória Sá (1990, p. 29-37), *História de vida do professor Luis Alexandre de Oliveira*.

<sup>24</sup> Com os dados que levantei, não é possível afirmar se a magnitude do conjunto de professoras primárias não-brancas era grande ou pequena. São necessárias pesquisas mais amplas e mais aprofundadas.

<sup>25</sup> O certo seria dizer que nunca entraram em nossa memória escolar.

## REFERÊNCIAS

---

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 6. ed., Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ; Brasília, DF: Ed. da UnB, 1996.

BARRETO, L. *Recordações do escrivão Isaías Caminha*. São Paulo: Ática, 1984.

BERND, Z., BAKOS, M. M. *O negro, consciência e trabalho*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1991.

CARNEIRO, S. Gênero, raça e ascensão social. *Revista Estudos Feministas*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 544-552, 1995.

CARRARA, S. *Tributo a Vênus: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.

CARVALHO, J. M. Brasil: nações imaginadas. *Antropolítica: revista contemporânea de Antropologia e Ciência Política*, Niterói v. 1, n. 1, jun. 1995.

CHALOUB, S. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CRUZ E SOUZA, J. da. *Obra completa*. Rio de Janeiro: J. Aguilar, 1961, p. 659: Emparedado.

DAMATTA, Roberto. Você sabe com quem está falando?: um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil.

\_\_\_\_\_. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990, p. 196-204.

\_\_\_\_\_. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DAMÁZIO, S. F. *Retrato social do Rio de Janeiro na virada do século*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1992.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978. v. 1: Os padrões tradicionais de relações raciais.

FREYRE, G. *Sobrados e mucambos*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1951.

FRY, P. O que a cinderela negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 122-135, dez./jan./fev. 1995-1996.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. In: HASENBALG, C. et al. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

GILLIAN, A.; GILLIAN, O. Negociando a subjetividade de mulata no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 525-543, 1995.

IANNI, O. Literatura e consciência. Seminário: O negro no Rio de Janeiro, 1988. *Estudos afro-asiáticos...* Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1988.

MATTOS, H. M. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MOTA, L. *Violeiros do norte*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.

MÜLLER, M. L. R. *As construções da nação: professoras primárias da Primeira República*. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

\_\_\_\_\_. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, I. (org.) *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A Editor, 2003.

PEIXOTO, A. *Clima e saúde: introdução biogeográfica à civilização*. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1938. (Biblioteca Pedagógica Brasileira).

\_\_\_\_\_. *Minha terra e minha gente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

PINTO, R. P. Educação do negro: uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 62, p. 3-34, ago. 1987.

QUEIROZ, M. I. P. de. Coletividades negras: ascensão socioeconômica dos negros no Brasil e em São Paulo, *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 29, n. 6, p. 647-663, jun. 1977.

\_\_\_\_\_. *Identidade nacional, religião, expressões culturais: a criação religiosa no Brasil*. In: SACHS, V. et al. *Brasil & EUA: religião e identidade nacional*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

ROSA, M. da G. S. *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 1990.

SANTOS, J. R. dos. O negro no Rio após-abolição: marginalização e patrimônio cultural. In: Seminário: O negro no Rio de Janeiro, 1988, Rio de Janeiro. *Estudos afro-asiáticos...* Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1988, p. 43-47.

SANTOS, W. G. dos. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, E. *Dom Obá II d'Africa, o Príncipe do Povo: vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SOUTO, V. *Auxiliemos o ensino*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1916. Discurso proferido na sessão solene da Associação Municipal Protetora da Instrução da Infancia Desvalida, em 14 de julho de 1916.

TUNDES, S. A.; COSTA, N. do R. (orgs.). *Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes/ABRASCO, 1994.

VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-37)*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 1995.

# Cor e Magistério

Qual é o lugar que os professores negros ocupam no sistema de ensino brasileiro? Pode-se afirmar que esses professores vivem processos semelhantes de discriminação e exclusão aos que acometem os demais trabalhadores negros no mercado de trabalho? Nas funções docentes a discriminação racial é projetada na seleção e na carreira dos profissionais da educação ou, nesta atividade, a existe a “democracia racial”, mito já tão desmoralizado pelo cada vez maior reconhecimento da existência do racismo em nossa sociedade? Essas são as questões tratadas por *Cor e magistério* a partir de diferentes ângulos e diferentes momentos históricos, mas sempre tendo presentes os professores negros brasileiros.

Apoio:

Ministério da Educação e Cultura – MEC  
Secretaria de Educação Superior – SESU  
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD

ISBN 85-85674-87-7



9 788585 696870