CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS NO MUNICÍPIO DE NOVA FRIBURGO: NARRATIVAS E MEMÓRIAS

MÁRCIA DE SOUZA SILVA LENGRUBER LOBOSCO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador:

Talita de Oliveira

Rio de Janeiro

Setembro de 2015

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS NO MUNICÍPIO DE NOVA FRIBURGO: NARRATIVAS E MEMÓRIAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

MÁRCIA DE SOUZA SILVA LENGRUBER LOBOSCO

Aprovada por:

_____
Presidente, Prof[a]. Talita de Oliveira, Dr[a]. (orientadora)

_____
Prof. Fabio Sampaio de Almeida, Dr.

_____
Prof. Antônio Ferreira da Silva Jr., Dr.

_____
Prof[a]. Liana de Andrade Biar, Dr[a]. (PUC-Rio)

Rio de Janeiro
Setembro de 2015

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

L799 Lobosco, Márcia de Souza Silva Lengruber
Trajetórias de professoras negras no município de Nova Friburgo: narrativas e memórias /Márcia de Souza Silva Lengruber Lobosco.—2015
viii, 87f. + anexos : il.col. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca ,2015.
Bibliografia : f. 83-87
Orientador : Talita de Oliveira

1. Negros – Educação – Brasil. 2. Professores negros – Brasil. 3. Prática de ensino. I. Oliveira, Talita de (Orient.). II. Título.

CDD 370.19342

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha família, pois eu não teria conseguido sem ela.

Aos meus filhos, Miguel e Augusto, pelo amor incondicional,
pela vigilante companhia, por compreenderem minhas ausências e
se admirarem, afetuosamente, do meu labor.

Ao meu esposo Ricardo, acima de tudo por acreditar na minha capacidade
e não me deixar esmorecer; pela intensa parceria das mais diferentes formas
e nos momentos mais variados;
pela amizade e pelo amor presentes nos pequenos e nos grandes detalhes.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, pela fé renovada, que me sustentou em todo tempo e lugar.

Agradeço aos meus pais, Severino Firmino da Silva e Josefa Soares de Sousa, pelo incentivo constante, que não começou há dois anos, mas é presente desde sempre, se revelando numa verdadeira e rica herança.

Agradeço ao corpo docente da pós-graduação *lato sensu* do CEFET-RJ EM Nova Friburgo, pelo estímulo à continuação da caminhada lá iniciada, especialmente ao Professor Leandro Cristóvão, com quem partilhei inicialmente a ideia de ir para o Mestrado.

Agradeço ao Professor Roberto Borges que, sem saber, adubou em mim uma semente de inquietação que parecia adormecida e que me fez ir em buscar de mais conhecimento.

Agradeço à Professora Fátima Oliveira que me recebeu como sua orientanda com toda gentileza e afeto no início do Mestrado e me encaminhou, logo depois, por motivos particulares, para a Professora Talita.

Agradeço a cada um dos professores do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, com quem tive a honra de estudar, por me abrirem novas visões e me instigarem a ser uma professora-pesquisadora.

Agradeço aos meus colegas de turma do PPRER, pois, juntos, desde os primeiros dias de aula, criamos uma rede afeto e solidariedade que, certamente, ajudou a manter acesa nossa chama por aprender. De modo muito especial, agradeço pela amizade de Luara Santos, Rosilene Silva, Joyce Gonçalves, Paulinho Cardoso, Demetrius Gomes, Linda Furtado, Michela Anne e Renan Ribeiro.

Agradeço à Professora Talita de Oliveira, minha orientadora, que também foi minha professora no curso, pela recepção afetuosa desde nosso primeiro contato, ainda antes do Mestrado. Agradeço pelas aulas e por todo conhecimento compartilhado. Especialmente no último ano, agradeço pela presença sensata, rigorosa, exigente que me fez crescer academicamente e que foram fundamentais para minha chegada até esse momento.

Agradeço aos professores da banca examinadora, Liana Biar, Antonio Ferreira e Fábio Sampaio, que contribuíram com seus conhecimentos, com respeito e gentileza, me fazer crescer pessoal e academicamente. Ao professor Antonio, devo agradeço a sugestão do título deste trabalho.

Agradeço às professoras participantes desta pesquisa, minhas colegas de profissão que acreditaram que poderiam contribuir com meu trabalho e me deram a oportunidade de ouvir suas narrativas e partilhar de suas memórias.

RESUMO

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS NO MUNICÍPIO DE NOVA FRIBURGO: NARRATIVAS E MEMÓRIAS

MÁRCIA DE SOUZA SILVA LENGRUBER LOBOSCO

Orientador:
Talita de Oliveira

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

A partir das narrativas e memórias de duas professoras negras de uma mesma escola no município de Nova Friburgo-RJ, busco entender sua trajetória docente, tendo como dados para reflexão a trajetória escolar da população negra, como alunos e como professores, desde os anos finais do século XIX, e a configuração histórica da cidade de Nova Friburgo, que é considerada a Suíça Brasileira. Para isso, realizei uma pesquisa narrativa, a partir da análise das narrativas e memórias dessas professoras, em que pude observar sua construção identitária sobre o que é ser negra-mulher-professora, num determinado contexto histórico-social, em que, concomitantemente, se mesclam suas características pessoais e familiares, permeadas pela cultura em que estão inseridas. Para a construção dos sentidos das narrativas das professoras, dialoguei com as contribuições de BASTOS (2005, 2013), JOSSO (2004), MELLO (2010), MOITA LOPES (2001, 2002, 2009), NÓVOA (2010), SOUZA (2011, 2007, 2008) e BUENO (2002). Realizei, também, uma revisão bibliográfica da trajetória do negro no ambiente escolar brasileiro, como aluno e como professor, a partir do final do século XIX (duas últimas décadas desse século). Minha intenção foi a de investir em estudos sobre as relações étnico-raciais, no contexto específico do município de Nova Friburgo, considerada a “Suíça brasileira”. Ao construir uma narrativa reflexiva baseada nesses três pontos – as narrativas das professoras, a história da inserção do negro na escola e a história do mito da Suíça brasileira -, busco compreender as relações étnico-raciais e suas implicações na ascensão social do negro em Nova Friburgo, como um microcosmo da sociedade brasileira.

Palavras-chave:
Narrativas docentes, trajetória docente de negros e negras, Suíça brasileira

ABSTRACT

PATHS OF BLACK TEACHERS IN NOVA FRIBURGO CITY: NARRATIVES AND MEMORIES

MARCIA DE SOUZA SILVA LENGRUBER LOBOSCO

Advisor:
Talita Oliveira

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-graduação in Relações Étnico-raciais Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ as partial fulfillment of the requirements for the degree of Master.

From stories and memories of two black teachers from the same school in Nova Friburgo-RJ, I seek to understand their teaching career, using data to reflect upon the school life of black population, as both students and teachers, since the late years of the nineteenth century, and the historical setting of Nova Friburgo, also known as the “Brazilian Switzerland”. For this purpose, I undertook narrative research, based onthe analysis of narratives and memories of such teachers, and I could observe their identity construction upon what it is liketo be a black woman teacher in a given historical and social context, in whichthey concomitantly merge their personal and family characteristics with the culture they belong. In order to build in meanings for the teachers’ narratives, I got contributions from BASTOS (2005, 2013), JOSSO (2004), MELLO (2010), MOITA LOPES (2001, 2002, 2009), NÓVOA (2010), SOUZA (2011 , 2007, 2008) and BUENO (2002). I also carried out a literature review of black people in the Brazilian school environment, as both a student and a teacher, from the late nineteenth century on (the last two decades of this century). My intention was to investigate ethnic-racial relations in the specific context of Nova Friburgo, the "Brazilian Switzerland". While building a reflective narrative based on these three points – thenarratives of the teachers, the history of the insertion of the black in schools and the history of Brazilian Swiss myth –I seek to understand the ethnic-racial relations and their implications for the social mobility of black people Nova Friburgo, as a microcosm of Brazilian society.

Keywords:
Narratives, upward mobility of black, Brazil Switzerland.

Sumário

Introdução 1
I – TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO NEGRO NO CONTEXTO BRASILEIRO 5

I.1- O negro fora da escola 8

I.2- O negro "dentro" da escola 11

I.3- O negro como docente 18

II. NOVA FRIBURGO: A "SUÍÇA BRASILEIRA" 25

II.1.- Contexto histórico 25
II.1.1– História 26
II. 1. 1. 1 - O mito da "Suíça Brasileira" 27
II. 1. 1. 2 – Uma comunidade política imaginada 32
II. 1. 1. 3 – Suíços X Alemães 35

II. 2 - O lugar do negro nessa Suíça Brasileira 39
II. 2. 1 O Barão dos escravos 40
II. 2. 2 Os Quilombos 41

II. 3- Contexto geográfico e atual 42

III – NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS NO MUNICÍPIO DE NOVA FRIBURGO 45

III.1- Pressupostos teóricos 45

III.2- Metodologia de pesquisa 50

III.3- Narrativas e memórias 52
III.3.1 Descrição do local e dos sujeitos de pesquisa 55
III.3.2 Análise de dados 56
III.3.2.1. Negras dentro da escola – a infância e a vida escolar das entrevistadas como alunas e como professoras 57
III.3.2.2. Negras e docentes – trajetória profissional das entrevistadas 62
III.3.2.3. Negras e a sociedade – a difícil ascensão social 65
III.3.2.4. Negras na "Suíça brasileira" 73

Considerações finais 80

Referências bibliográficas 83

ANEXO I - Transcrição da entrevista 88

ANEXO II - Reportagem sobre racismo 106

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como principal objetivo propor uma reflexão acerca de como se deu a trajetória profissional de duas professoras negras num ambiente onde todos os demais professores são brancos. Para isso, realizei uma pesquisa narrativa, a partir da análise das narrativas e memórias dessas professoras. Realizei, também, uma revisão bibliográfica da trajetória do negro no ambiente escolar brasileiro, como aluno e como professor, a partir de o final do século XIX (duas últimas décadas desse século). Minha intenção foi a de investir em estudos sobre as relações étnico-raciais, no contexto específico do município de Nova Friburgo, considerada a "Suíça brasileira".

Moita Lopes (2002) diz que: "(...) a análise dos diferentes meios usados pelos participantes para agir no mundo através do discurso é tão importante quanto à análise dos significados construídos nesse processo (...)." (p .31). Ou seja, a maneira como nos identificamos ou nos confrontamos com o outro; as ideias e pensamentos que compartilhamos ou com os quais nos identificamos contribui para a construção das nossas identidades sociais. Refletindo sobre isso e partindo da minha própria trajetória até aqui, iniciei a presente pesquisa com as seguintes perguntas: 1. Como duas professoras negras constroem sua trajetória profissional num meio em que são minoria? 2. De que forma professoras negras são atingidas pelo preconceito racial dentro da escola? e 3. Quais os desafios de educar para a diversidade na Suíça brasileira?

Sempre tive grande inquietação com os preconceitos em geral, e com aquele que se dirige aos negros, mais especificamente. Na minha formação de professora (cursei o antigo Curso Normal), entre 1988 e 1990, pude desfrutar de aulas em que se analisavam livros didáticos e se identificavam os preconceitos presentes nas ilustrações, as caracterizações de personagens sempre estereotipadas, as ideologias nas entrelinhas.

A vida me levou por caminhos intelectuais que só vieram a reforçar minha inquietação inicial. Estudei um pouco de História e muito na área de Linguagem, e a questão do contexto sócio-histórico, aliado às abordagens linguísticas e semióticas, me ensinaram a ver o quão arraigado é o preconceito com relação ao negro. As vírgulas e travessões, os apostos, a forma de adjetivar – tudo revela um preconceito latente, disfarçado por uma linguagem que aparenta tolerância e nem sempre real compreensão do significado da presença negra.

Recentemente, estudei *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*. No nome da disciplina, já encontramos a primeira consideração a respeito dos povos africanos: o número que acompanha o substantivo – e em concordância, o adjetivo – revela a pluralidade dessa cultura.

Em 2011, iniciei a pós-graduação no CEFET/RJ, em Nova Friburgo, sob o nome de *Educação e Contemporaneidade*. Ingressei no curso sem saber sobre o queria pesquisar, mas

com grande desejo de estudar. Ao final do semestre, numa palestra do professor Roberto Borges sobre “Racismo, anti-racismo e educação”, reconheci minha antiga inquietação e percebi que era esse o assunto sobre o qual eu gostaria de pesquisar.

Muitas questões vieram à minha mente, após aquele primeiro *insight*. Vieram à minha consciência as questões familiares em torno da negritude, que sempre me incomodaram ou me chamaram à atenção de alguma forma.

Meu avô paterno era negro e, na adolescência, com ele já falecido, comecei a observar que meu pai, de pele morena (minha avó era branca), era (é ainda) extremamente racista. Papai fala piadas racistas, parecendo acreditar, de fato, em seu conteúdo e não tem amigos negros. Em família, nunca foi declarado o fato de meu avô ser negro – ninguém comenta sobre isso, embora o apelido de meu pai seja “Pretinho” dentro da família, e ele me chame carinhosa e intimamente de “Nega”.

Essas lembranças vieram à tona, me revelando o que estava por trás da minha inquietação. Na minha própria casa, numa família simples, distante das esferas de ‘poder’ socioeconômico, existe uma discriminação clara entre brancos e negros. Imagino que, ao tomar consciência disso tudo, estou reconstruindo minha identidade, como diz Hall (2011):

> Nós sabemos o que é a ‘noite’ porque ela não é o ‘dia’. Observe-se a analogia que existe aqui entre língua e identidade. Eu sei quem ‘eu’ sou em relação com o ‘outro’ (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser. Como diria Lacan, a identidade, como o inconsciente, ‘está estruturada como a língua’. (HALL, 2011, p. 41)

Comecei a olhar, então, para a realidade da escola em que trabalho. Atendendo a camadas da população de classe média e média-alta, são poucos os alunos negros. E, entre os professores, que somam cerca de sessenta, há apenas duas professoras negras. Interessante ressaltar que, entre os funcionários de apoio, que fazem os serviços de limpeza e cozinha, cujo grupo se reduz para somente sete, dois deles negros. Uma leitura atenta desses números pode dar indícios da realidade do negro na sociedade friburguense no que diz respeito à sua inserção no mundo do trabalho.

Dessa forma, identifico uma problemática com relação à situação da presença minoritária de pessoas negras em determinados contextos profissionais que se configura como um ambiente predominantemente com pessoas brancas, em uma sociedade marcadamente elitista, rotulada de a “Suíça Brasileira”[1], a despeito de haver uma população negra com números consideráveis.

Olhando especificamente para o magistério, que se configura como um ambiente profissional de bastante procura ainda atualmente (ainda que se considere uma queda nessa procura no século atual), observo a predominância de professores brancos, enquanto que os

[1] A construção histórica desse termo para o município de Nova Friburgo será apresentada no capítulo II.

negros ocupam outros setores da escola, e me pergunto sobre os motivos que levam a essa realidade.

Minha hipótese inicial é que, para uma pessoa negra ascender socialmente, é necessário um esforço maior, no sentido de impor uma identidade que derrube os mitos e preconceitos em relação à negritude. Afinal, imagino, para a comunidade escolar em geral, é 'natural' ver negros em posições subalternas ou em funções de menor prestígio social; assim, ter predominância de professores brancos está de acordo com esse pensamento, de modo natural. E essa convivência entre brancos e negros – mesmo que esses estejam em posições sociais bastante distintas do que os primeiros – concretiza a ideia de que vivemos em uma democracia racial.

Acredito que isso se deva a uma conformação histórica em virtude da identidade criada para a sociedade friburguense e comodamente assumida por todos, com a presença do negro oculta na história da formação da cidade, assim como hoje está oculta do grande centro e das posições de poder. Conforme, Guimarães (2009):

> No Brasil, esse sistema de hierarquização social – que consiste em gradações de prestígio formadas por classe social (ocupação e renda), origem familiar, cor e educação formal – funda-se sobre as dicotomias que por três séculos sustentaram a ordem escravocrata: elite/povo e brancos/negros são dicotomias que se reforçam mutuamente simbólica e materialmente. (GUIMARÃES, 2009, p. 35)

Partindo de uma perspectiva teórica socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais (MOITA LOPES, 2002) que analisa a construção do discurso e da identidade a partir das muitas relações sociais que um indivíduo possui em contextos históricos, culturais e institucionais, busquei analisar as narrativas das professoras entendendo como os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares e que o discurso tem grande importância na formação da identidade social, pois através dele se pode "agir" no mundo, assim o indivíduo se faz presente e consegue ser ouvido.

Compreendendo que as identidades não são fixas e tampouco inerentes às pessoas, e que são construídas no decorrer de suas experiências e vivências, quis compreender como essas mulheres enquanto professoras, representantes de um grupo minoritário constroem sua identidade negra, já que, de acordo com os dados estatísticos apresentados nesta pesquisa, os brancos são maioria magistério.

Na tentativa de responder às perguntas de pesquisa propostas, a geração de dados contou com entrevistas que foram realizadas com duas professoras de uma escola da rede privada na cidade de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro. Tais entrevistas foram gravadas em áudio para, em seguida, serem transcritas e analisadas, segundo uma composição de sentidos da pesquisadora que foi a interlocutora das narrativas elaboradas pelas professoras a partir de memórias. Com o intuito de promover o diálogo, as entrevistas foram realizadas em forma de

bate-papo entre as duas professoras e a pesquisadora. Vale destacar que as três trabalham juntas há algum tempo e mantêm laços afetivos entre si.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, apresento dados históricos sobre a trajetória do negro no Brasil, mais especificamente a partir das décadas finais do século XIX, quando houve o declínio do processo de escravidão e sua abolição com a Lei Áurea de 1889, analisando a inserção da população negra na educação formal, como estudantes e como professores. No segundo capítulo, analiso a história do município de Nova Friburgo, sua origem exclusiva e sua colonização branca europeia a ser resgatada posteriormente para configurar o mito da "Suíça brasileira", a despeito dos negros que estiveram nos primórdios da existência da cidade. No terceiro capítulo, são apresentados fragmentos da entrevista com as professoras, dentro de temáticas organizadas a *posteriori* pela pesquisadora, que vão compondo uma narrativa para essa pesquisa ao se traçarem linhas de relação entre as falas das entrevistadas e o que fora apresentado nos capítulos anteriores. Por fim, seguem considerações para tentar encerrar, provisoriamente, o presente trabalho.

Estudar os modos como mulheres negras chegaram até a escola e permaneceram nela, registrando estes percursos escolares, é um dos desafios a que devemos também nos dedicar em nossas investigações acadêmicas se desejamos ampliar nossos conhecimentos acerca dos grupos sociais historicamente discriminados e marginalizados na sociedade brasileira.

CAPÍTULO I

I. TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO NEGRO NO CONTEXTO BRASILEIRO

A contribuição de indígenas, africanos e europeus à formação do povo brasileiro é sabida por todos. Isso é estudado nos bancos escolares desde muito cedo e faz parte do conteúdo programático do sistema educacional brasileiro há décadas. Esse conteúdo está na base do que se deve compreender da configuração da sociedade brasileira que enxergamos hoje.

No entanto, a despeito de termos indígenas e negros citados como povos contribuidores para a formação do que o Brasil é, predomina a configuração de uma cultura eurocêntrica, que coloca tanto o indígena quanto o negro num plano secundário. Aprendemos, nos bancos escolares, sobre a contribuição desses povos ao nosso vocabulário, a alguns hábitos alimentares e não se vai muito além disso.

Nos últimos anos, porém, a problemática das relações entre educação e diferenças culturais tem sido objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas. As questões e os desafios se multiplicam. As buscas de construção de processos educativos culturalmente referenciados, em que esses povos efetivamente se sintam parte, se intensificam. Nesse universo de preocupações, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando nos movimentos sociais e, especialmente na última década, também no espaço acadêmico, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais.

Como reflete Hall (2011):

> Para dizer de uma forma simples: não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (p. 60)

A identidade nacional brasileira foi construída a partir da sua caracterização como uma democracia racial, no início do século passado. A democracia racial é um termo usado para descrever relações raciais no Brasil e foi cunhado a partir da obra *Casa-Grande & Senzala,* de Gilberto Freyre, publicada em 1933. Embora Freyre não tenha usado este termo nesse seu trabalho, ele passou a adotá-lo em publicações posteriores, e suas teorias abriram o caminho para outros estudiosos popularizarem a ideia. O termo denota a crença de que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial, como se os brasileiros não de vissem uns aos outros através da lente da raça e não abrigam o preconceito racial em relação um ao outro.

Freyre argumentou que vários fatores, incluindo as relações estreitas entre senhores e escravos antes da emancipação legal dada pela Lei Áurea em 1888, e o caráter supostamente

benigno do imperialismo Português, impediram o surgimento de categorias raciais rígidas. Freyre também argumentou que a miscigenação continuada entre as três raças (ameríndios, os descendentes de escravos africanos e os brancos) levaria a uma "meta-raça". A teoria se tornou uma fonte de orgulho nacional para o Brasil, que se contrastou favoravelmente com outros países, como os Estados Unidos, que enfrentava divisões raciais que levaram a significantes atos de violência. Com o tempo, a democracia racial se tornaria amplamente aceita entre os brasileiros de todas as faixas e entre muitos acadêmicos estrangeiros. Muitos estudiosos, como MUNANGA (2008), SCHWARCZ (1993, 2012) e SOVIK (2009) e porém, não concordam com esse conceito, argumentando que a elite predominantemente branca na sociedade brasileira promoveu a democracia racial para obscurecer formas de opressão racial. Eles apresentam estudos em que demonstram a discriminação generalizada nos campos do emprego, educação, cultura e política eleitoral. O uso aparentemente paradoxal da democracia racial para obscurecer a realidade do racismo foi referido pelo estudioso Florestan Fernandes (1972, p. 17) como o "preconceito de ter preconceitos". Ou seja, porque o Estado assume a ausência de preconceito racial, ele não consegue fazer cumprir o que existe para combater a discriminação racial, pois acredita que tais esforços sejam desnecessários.

Assim, construiu-se a imagem de uma nação que tem em sua base três ‘raças’ – branca, indígena e negra – que conviveriam harmonicamente, em igualdade de direitos. A realidade diária, porém, apresentada pelos meios de comunicação em geral, e os dados de pesquisas que medem índices de nível educacional e sócio-econômico – entre outros – mostram uma configuração bem diferente desta, revelando uma condição social distinta entre brancos e negros, com uma inferiorização de igualdades para estes.

Sabemos que, com relação ao negro, as circunstâncias de sua chegada ao Brasil, por meio da escravidão, explicam o motivo de sua contribuição ser minimizada. Trata-se, inicialmente, de um preconceito histórico com o indivíduo de cor preta, que foi trazido de terras africanas, apartado de sua família, separado de seus costumes e feito escravo nas terras brasileiras pelo colonizador europeu.

Moraes (2013), ao organizar, em livro, artigos referentes aos dez anos de pesquisa do Grupo de Trabalho Racismo no Mistério Público de Pernambuco, traz diversos temas para discutir as questões relativas ao assunto. No primeiro capítulo, intitulado “A Naturalização do preconceito racial”, há logo no início uma reflexão sobre a abolição da escravatura:

> A Abolição que, em tese, deveria libertar os cativos, na verdade apenas os ofertou, sem condições de competição, a um mercado de trabalho onde a concorrência por melhores postos já era uma realidade (a mão-de-obra europeia passou a ser estimulada em detrimento da mão-de-obra africana, por exemplo). Essa exposição dos negros ao mercado de trabalho e a formação de classes após a libertação é vital para entender, já observava Florestan Fernandes, os aspectos brasileiros do preconceito racial. Foi o momento no qual se estabeleceu amplamente, no contexto da urbanização e industrialização, a inferiorização do negro frente a toda a sociedade (p. 19).

Assim, após séculos de escravidão, a libertação dos escravos ocorreu de modo a não lhes dar chance de ascensão social. Deixados à própria sorte, os negros libertos não tinham moradia nem emprego e estavam envoltos numa situação de preconceito e discriminação. A cruel escravidão a que foram submetidos, além de representar um conjunto de violações de direitos, gerou para a população negra também outro legado: a interdição à educação formal.

Naquele momento - final do século XIX, início do século XX - o debate sobre a identidade nacional ocupou lugar privilegiado no Brasil da Primeira República. Era voz corrente que o País não constituía uma nação: no máximo, reunia províncias pouco integradas, transformadas em estados pela constituição republicana de 1891. Nenhum sentimento de nacionalidade era percebido no povo brasileiro.

Para intelectuais, como Nísia Lima e Gilberto Hochman, os obstáculos representados pela base racial eram insuperáveis. No artigo “Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da primeira República” (LIMA e HOCHMAN, 1996), esses autores fazem uma análise do final dos anos finais do século XIX e iniciais do século XX (até 1930) da situação de saúde da população brasileira, em que mostram que, embora houvesse uma corrente que encontrava na raça a explicação para o não desenvolvimento do Brasil, com o movimento sanitarista empreendido por médicos e intelectuais, foram encontradas justificativas em outros aspectos, como o do abandono em que a população do interior do país se encontrava, do ponto de vista econômico, social e político.

A jornada higienista empreendida por intelectuais e médicos nas primeiras décadas do século XX ia de encontro às teses deterministas, acreditando que “O brasileiro era indolente, preguiçoso e improdutivo, porque estava doente e abandonado pelas elites políticas. Redimir o Brasil seria saneá-lo, higienizá-lo, uma tarefa obrigatória dos governos.” (LIMA e HOCHMAN, 1996, s/p.). Para esses intelectuais, o problema do não-desenvolvimento do país não estava na questão da raça, mas nas condições em que se encontrava a população menos favorecida. Ou nas palavras de Monteiro Lobato, “O Jeca não é assim; está assim.”[2]

No entanto, autores como Manoel Bomfim[3] podem ser apontados como intelectuais que, no início do século XX, contribuíram para deslocar as teses de determinismo racial e

[2] Jeca Tatu é uma das figuras criadas pelo escritor Monteiro Lobato. Este modelo do caipira não idealizado está presente no livro *Urupês*, da saga criada por Lobato para os adultos. Ele revela, em um painel composto por 14 narrativas, a real situação do trabalhador campestre de São Paulo, visão nada agradável para as autoridades políticas da época e também para a classe dos intelectuais. Isto porque Jeca é a imagem do ser legado ao abandono pelo Estado, à mercê de enfermidades típicas dos países atrasados, da miséria e do atraso econômico. Condição nada romântica e utópica, como muitos escritores pretendiam moldar o caboclo brasileiro, nesta mesma época.
A imagem de Jeca Tatu foi utilizada inclusive como instrumento em operações de esclarecimento sobre a importância do saneamento público e a urgência em erradicar doenças como o amarelão, que matava tantas pessoas nos anos 20. Como afirmava Lobato, “Jeca Tatu não é assim, ele está assim”, vitimado pelo desprezo de um governo nada preocupado com esta camada social.

[3] Manuel Bomfim (Aracaju, 1868-1932) foi um médico, psicólogo, pedagogista,sociólogo, historiador e intelectual brasileiro. Foi praticamente esquecido na historiografia brasileira, o que pode ser parcialmente explicado pela contraposição de suas idéias àquele que era em seu tempo o pensamento dominante. Foi redescoberto apenas em 1984, num ensaio de Darcy Ribeiro o classificando como o pensador "mais original da América Latina".

climático[4], enfatizando dimensões culturais do passado nacional e da organização da sociedade, ao mesmo tempo em que apontavam alternativas para o País. Seu livro "América Latina, Males de Origem" (1905) ousava desmontar boa parte das convicções defendidas à época, como a teoria do embranquecimento da raça. Ao contrário da maioria dos seus contemporâneos, Manoel Bomfim defendia a miscigenação que ocorreu historicamente no Brasil, valorizando-a e negando a validade científica das teorias racistas em voga. Via na educação o "remédio" para o atraso do Brasil, para a emancipação das classes populares.

A imagem positiva do Brasil era também compartilhada pela literatura romântica, que exaltou a natureza e o homem brasileiros. No entanto, entre os autores brasileiros, não se encontra a ideia do encontro das três raças. O brasileiro era representado pelo indígena, num primeiro momento, e, posteriormente, pelo caboclo sertanejo, notando-se a ausência quase que exclusiva do negro. Percebe-se, na análise desse contexto, que, embora houvesse vozes discordantes das teorias racialistas correntes na época, mesmo os intelectuais que defendiam outras teses ainda estavam distantes de enxergar a necessidade de valorizar o negro e procurar proporcionar a esse povo as condições que lhes foram tiradas ao chegarem escravizados ao Brasil e que não lhe foram oferecidas de volta com o evento da assinatura da Lei Áurea, que libertou os negros do regime de escravidão, mas não colaborou para que eles se tornassem cidadãos.

Neste capítulo, serão apresentadas, em linhas gerais, as mudanças educacionais ocorridas no país nos séculos XIX, XX e XXI, procurando-se identificar as possibilidades (ou não) de inserção da população negra.

I.1. O negro fora da escola

Nas últimas décadas do século XIX, o Brasil passou por um profundo período de transformações. Houve um intenso processo de adaptação e remodelação das relações de trabalho do regime escravo para o trabalho livre e assalariado, como consequência do fim do sistema escravagista que perdurou no Brasil aproximadamente 350 anos.

---

[4] As teorias racialistas configuram-se como uma crença na existência de raças humanas e têm sua origem histórica na formação dos Estados nacionais europeus. Teve como embasamento científico a História Natural do séc XVIII que deu origem à Antropologia Física do séc XIX. Além das características físicas, observava-se características comportamentais e morais que culminaria num sistema de valores universal que classificaria as raças em superiores e inferiores. Até 1800, significava apenas pertencer a uma linhagem. A partir dessa data, raça começou a designar os tipos humanos e suas diferenças, hierarquicamente.
Desde o séc XX, a Biologia tem procurado desconstruir a teoria racialista que havia ajudado a elaborar. Geneticistas de todo o mundo têm derrubado a crença de que se pode definir geneticamente as diferença raciais na humanidade.
No aspecto social, no entanto, as bases da teoria racialista permanecem no imaginário, fazendo com que haja um racismo concreto. Atualmente, é possível dizer que 'raça' existe como discurso social e não como realidade fisiológica.

No final do século XIX e início do XX, houve um crescimento dos setores de prestação de serviços e da pequena indústria têxtil. Este fato estava associado ao início do processo de urbanização, ao crescimento das camadas médias e ao aparecimento de um proletariado urbano formado pelos imigrantes europeus que, chegados ao país, abandonaram o trabalho na zona rural em direção às cidades.

O sistema educacional brasileiro se organizou tardiamente, se levarmos em consideração a data da chegada dos portugueses ao Brasil. A legislação sobre a obrigatoriedade do ensino público data dos anos finais do período monárquico. Nessa legislação, o negro estava excluído de modo indireto. Não havia nenhuma proibição legal da presença de negros na escola, afora as considerações de senso comum que consideravam o negro como alguém que não tinha condições morais para estar próximo ao branco, em virtude de questões comportamentais.

Dessa forma, não havia espaço para o adolescente e o adulto negros, pela total ausência de uma legislação que promovesse a educação para essa parcela da população. Mas não havia também espaço para a criança negra, pois era necessário que ela fosse comprovada como liberta e estivesse em pleno estado de saúde física, o que era incomum para os negros nesse período, devido às más condições de higiene em que viviam, o que propiciava variadas doenças e moléstias.

Com explicam Silva e Araújo (2005) em relação à educação formal:

> Em 1854, a reforma de Couto Ferraz[5] (decreto 1.331A de 17 de fevereiro de 1854) instituía a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. Cabe ressaltar, entretanto, dois pontos relevantes nesta Lei, que comprovam a ideologia da interdição: primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose. (SILVA e ARAUJO, 2005, p. 68)

Silva e Araújo (op. cit.) tomam como referencial, para estudo da escolarização nos anos pós-abolição, a província de São Paulo, em consequência de os seus aspectos sociais, políticos e econômicos se assemelharem aos das grandes cidades brasileiras naquele período histórico (segunda metade do século XIX). Segundo os autores, concomitantemente ao advento da libertação, intensificou-se o movimento da imigração de mão-de-obra branca europeia, o que serviu de barreira para a inserção social do negro, tanto no trabalho quanto na escola.

---

[5] Luís Pedreira do Couto Ferraz, (Rio de Janeiro, 1818-1886) foi um advogado e político brasileiro. Foi deputado geral, presidente da província do Rio de Janeiro, conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil de 1867 a1886. Foi o responsável pela metodização e oficialização do ensino primário, reforma do ensino secundário, das escolas de medicina, o conservatório de música, a academia de belas artes, e criador do Imperial Instituto dos Cegos.

Há exceções nesse contexto e, para explicar o que fugiu à regra – a existência de negros alfabetizados numa sociedade em larga escala analfabeta –, encontram-se várias hipóteses, apresentadas por Silva e Araujo (2005). A primeira diz respeito à própria lei citada acima, de Couto Ferraz, que pode ter atingido os negros libertos que fossem provenientes de famílias de algum recurso por serem protegidas por seus ex-senhores. Esses negros, então, teriam conseguido acesso à escola e ao ensino formal. Outra possibilidade seria a observação, por parte dos negros escravos, das aulas recebidas pelos filhos dos senhores, especialmente as sinhás-moças. É importante considerar que meninos negros escravos, em alguns casos e numa parcela pequena, eram enviados às escolas vocacionais ou de aprendizado de ofícios. Há, também, os senhores que providenciaram professores particulares para seus escravos com a intenção de, posteriormente, lucrar mais com escravos alfabetizados.

Carlos Luiz Soares (2007) faz o relato de vários fatos cotidianos relativos aos escravos no Rio de Janeiro na primeira e segunda metade do século XIX[6]. Dentre esses relatos, é possível encontrar ocorrências que explicam a instrução – algumas vezes até em língua estrangeira – recebida por alguns deles, no terceiro capítulo do livro, no qual o autor se dedica a apresentar como os escravos se dividiam, sob as ordens de seus senhores, obviamente, em categorias sociais livres, de forma hierarquizada entre si.

Sobre o fato de os senhores instruírem seus escravos no aprendizado de determinados ofícios, Carlos Luiz Soares, citando o comerciante inglês John Luccock, diz o seguinte:

> Toda a casa que se prezava era provida de escravos aos quais se haviam ensinado algumas ou mais artes comuns na vida, e que não somente trabalhavam nessas especialidades para a família a que pertenciam, como eram também alugados pelos seus senhores a pessoas não tão bem providas quanto aqueles. (...) Deu isso motivo a que surgisse uma nova classe social, composta de pessoas que compravam escravos para o fim especial de instruí-los nalguma arte ou ofício, vendendo-os em seguida por preço elevado ou alugando seus talentos e trabalho.” (SOARES, 2007, p. 73)

No ensino formal, observa-se que as reformas educacionais dos séculos XIX e XX, embora sob o signo aparente da universalização, democratização e gratuidade do ensino, não criaram condições reais aos negros recém-egressos do cativeiro de vencerem as dificuldades do passado e incluírem-se efetivamente no universo da escolarização. É o que veremos a seguir.

[6] Esse trabalho foi a pesquisa que culminou na tese de doutoramento do autor em 1987. Segundo consta na introdução do livro (2007), foram utilizadas diversas fontes primárias, como registros policiais, jornais da época, relatos manuscritos de intelectuais que viveram no Rio de Janeiro nesse período, bem como a literatura desse período, considerando que os escritores, ao criarem uma obra ficcional, partem de personagens e fatos reais.

I.2. O negro “dentro” da escola

Com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, todos os negros que ainda eram escravos foram considerados livres. Isso não significou, entretanto, uma mudança efetiva na vida dos ex-escravos, visto que não havia emprego para todos, nem moradia, nem as condições mínimas necessárias para uma vida digna. Com relação à escolarização, os negros continuaram afastados do processo, pois o espaço da escola era restrito, em sua grande maioria, aos brancos.

Além disso, o incentivo à imigração, especialmente de povos europeus, fazia parte de um projeto de embranquecimento da sociedade brasileira, considerado como fundamental para que o país se desenvolvesse economicamente e se configurasse como uma nação, a exemplo do que eram as nações do sul da Europa, tidas como exemplo de civilidade. Assim como a mão-de-obra negra escrava não foi substituída pela mão-de-obra negra livre e, sim, pela mão-de-obra branca dos imigrantes, nas escolas, as vagas foram preenchidas pelas crianças brancas, filhos dos trabalhadores imigrantes em detrimento das crianças negras.

Felipe, França e Teruya (s/d), em artigo que aborda a questão educacional do negro no período de 1889 a 1930, dizem o seguinte:

> No período da Primeira República, há registros do esforço do Estado em oferecer a escolarização ao trabalhador branco nacional ou estrangeiro nas escolas públicas oficiais. Os censos escolares do início do século XX registram a presença marcante dos filhos dos imigrantes nas escolas públicas. De acordo com os dados apresentados por Rosa Fátima de Souza (1998, p. 27) “os filhos de pais estrangeiros eram em algumas escolas duas a três vezes superior aos filhos de pais brasileiros”.(FELIPE, FRANÇA e TERUYA, s/d, p.03)

Observa-se, com o trecho acima, que os imigrantes adultos ocupavam os postos de trabalho e seus filhos, as vagas nas escolas. Dessa forma, a escola ficava mais branca do que negra, ao mesmo tempo em que essa população (a negra) era alijada das plenas condições de exercício de sua cidadania. De certa forma, isso era feito através de um posicionamento legal pelos conteúdos das reformas políticas. A reforma de Benjamin Constant[7], por exemplo, refere-se a um conjunto de documentos anteriores à primeira constituição republicana. Num deles - decreto 982/1890 -, foram estabelecidas medidas proibitivas e punitivas, tais como: não permissão aos alunos de ocuparem-se na escola da redação de periódicos, intervenção policial em caso de agressão ou violência e expulsão dos culpados. No contexto conturbado do pós-abolição, tais medidas tenderam por dificultar a convivência e/ou permanência da população

[7] Benjamin Constant Botelho de Magalhães (Niterói, 1833-1891) foi um militar, engenheiro, professor e estadista brasileiro. Adepto do positivismo, em suas vertentes filosófica e religiosa, foi um dos principais articuladores do levante republicano de 1889, foi nomeado Ministro da Guerra e, depois, Ministro da Instrução Pública no governo provisório. Na última função, promoveu uma importante reforma curricular no ensino primário e secundário do Distrito Federal (Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890), estabelecendo novas diretrizes para a instrução pública, propondo a descentralidade da mesma, construção de prédios apropriados ao ensino, criação de novas escolas, inclusive Escolas Normais para formação adequada de professores e instituição de um fundo escolar.

negra que conseguia adentrar a escola, pois os negros eram vistos nos estabelecimentos escolares como perigosos, arruaceiros e de má índole (FELIPE, FRANÇA e TERUYA, s/d).

No período entre 1870 e 1920, a sociedade foi tomada por um fervor em prol da educação. Embora não houvesse uma organização de Estado dedicada a essa área (haja vista que o ministério da saúde foi criado antes do da educação), existia a clara ideia de tornar o Brasil uma nação e que isso ocorreria através da educação formal, com a criação de escolas que integrassem o imigrante e dessem condições intelectuais aos brasileiros (leia-se aqui, aos brancos brasileiros). Era importante criar um sistema de ensino público, sob a responsabilidade do Estado, que fugisse do caráter voluntarista, isolado, religioso e beneficente que perdurava até então. Dessa forma, o Estado passa a ator principal da promoção de uma educação escolar padronizadora de uma cultura nacional. Fazia-se necessário ensinar a língua portuguesa e a história e a geografia brasileiras. Segundo Cunha (2010), no artigo em que aborda a trajetória do negro na educação pública a partir dos anos 1920: "(...) Num país que pretendia se industrializar, a escola passa a ter um papel fundamental nesse projeto, que será também moralizador e disciplinador de corpos para o trabalho e de mentes para a obediência." (CUNHA, 2010, p. 05) É nessa configuração que se organizam também as primeiras escolas de Curso Normal, com o objetivo de preparar o profissional que atuará na formação educacional das crianças.

Daí a opção pela inclusão efetiva dos imigrantes, que se dá em consequência do pensamento corrente na época (final do século XIX e início do XX) de que os europeus pertenciam a uma raça dita civilizada. Sendo assim, tê-los junto aos brasileiros seria de grande valor para elevar a nação, contendo os males trazidos pelos africanos. Nesse sentido, vê-se um projeto de total desqualificação do negro que, mesmo depois da sua libertação, não tem acesso às condições necessárias para sua sobrevivência, sob o apoio do Estado. Não há políticas públicas para o negro e ele é marginalizado, restando o projeto de branqueamento que o faria perder suas características negroides, a fim de deixar de ser membro de uma raça inferior. O negro, então, não está inserido no projeto de construção de identidade nacional.

Cunha (2010) sobre isso reflete:

> (...) os tipos considerados desviantes sempre foram numericamente superiores. Paralelo a isso, estavam em todo o território nacional, o que significou uma intensa mistura durante os quatro séculos de história, e significou não misturas entre povos de raças diferentes, mas também de costumes e hábitos distintos. Nesse caso, uma cultura nacional precisou ser forjada tendo por referência a cultura branca europeia, vista como padrão a ser imitado. A escola surge novamente como espaço por excelência para impor às novas gerações os padrões de civilização europeus e a negação de outros. (p. 78)

Além disso, havia também a discriminação da sociedade que rejeitava a presença do negro na escola. Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelos negros no ambiente escolar, Cunha (2010), em seu artigo sobre a escolarização da população negra entre o final do século

XIX e o início do século XX, faz referência à pesquisa de Surya Aaronovich, que analisou os relatórios da Instrução Pública de São Paulo e traz a seguinte citação:

> [...] negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matruclão-se, mas não frequentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só frequentariam a escola para deixar nela os vícios que se acham contaminados; ensinando aos outros a prática de actos e usos de expressões abomináveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem [...]. Para estes devião haver escolas a parte". (Relatório José Rhomens enviado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1877). (CUNHA, 2010, p. 10)

Percebe-se, desse modo, uma construção de uma identidade negra relacionada à falta de hábitos de higiene, a comportamentos sociais indevidos e a uma inadequação à moral vigente, cujo parâmetro era sempre o da sociedade europeia dita civilizada. Como todas essas características eram consideradas como próprias da "raça" negra e vistas, consequentemente, como inferiores, a escola não era considerada o espaço suficientemente preparado para atender a essa população. Para o papel educacional da época, de construir uma nação civilizada, atender aos brancos configurava-se no objetivo principal da escola.

A despeito de toda essa discriminação e marginalização, há registros (poucos) sobre organizações autônomas e independentes para escolarização dos negros em algumas regiões do país, conforme veremos a seguir. Dessa forma, podemos compreender de que modo foi formada uma intelectualidade negra que viu na educação formal um modo de inserção social. Florestan Fernandes (1972) faz referência a grupos de negros e mestiços, nas primeiras décadas do século XX, formados por homens letrados e semiletrados, capazes de perceber que os problemas econômicos, políticos e sociais que penalizavam os membros de seu grupo étnico/racial no período imediatamente pós-abolição não configuravam um "estado de exceção", pelo contrário, instituíam uma regra geral a que estariam sempre submetidos.

Ahyas Siss (2009), em artigo sobre o movimento negro e sua relação com a educação, aborda a questão da Imprensa Alternativa Negra (IAN), que foi um canal privilegiado de expressão de ideias e protestos dos ativistas, nos primeiros anos do século XX. Segundo o autor:

> O aparecimento da IAN, caracterizada pela presença de periódicos elaborados por negros e mestiços (ou afro-brasileiros) e destinados aos diferentes grupos étnico raciais no início do século passado responde a necessidades de caráter social urgentes e específicas desse segmento da população brasileira na luta pela conquista e manutenção de uma cidadania plena. (SISS, 2009, p. 16)

Esses periódicos se constituíam num meio para orientar e exortar os negros a não se deixarem subjugar, procurando os caminhos da educação – formal e geral – para alcançarem espaço de cidadania. Segundo Ahyas Siss, os jornais da IAN divulgavam constantemente apelos do Movimento Negro para que os pais mandassem os filhos à escola, bem como traziam artigos relativos a regras de etiqueta e orientações sobre práticas sociais em geral, como econômicas e religiosas, além de críticas a vícios, especialmente o da bebida.

Na sua tese de doutorado, Müller (2008) pesquisa a escola na Primeira República através de imagens (fotos) e documentos para testar que “a despeito do propósito da época, a resistência negra supera as tentativas de fazê-la desaparecer e conquista, de algum modo, o acesso ao direito à educação.” (p. 09)

A autora chama de ‘resistência negra’ experiências das mais diversas ocorridas desde os tempos da escravidão. Se pensarmos que, por ocasião da assinatura da Lei Áurea, havia apenas 5% de negros escravos, é possível compreender como essa resistência foi importante no processo de libertação: 95% dos negros já estavam fora do regime escravocrata, seja pelo resultado de leis anteriores em decorrência de movimentos políticos e econômicos vigentes na sociedade brasileira, seja pela própria luta do povo negro através da organização dos quilombos, a criação de irmandades, bem como a ressignificação da sua cultura e criação de terreiros e rodas de capoeira que serviram como forma de resistência.

> (...) 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. Temos referência 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). (MÜLLER, 2008, p. 41)

É interessante como temos, mentalmente, o registro apenas da situação de pobreza e abandono em que ficaram os negros após a assinatura da Lei Áurea. A título de ilustração, recentemente, em sala de aula da 2ª série do Ensino Médio, ao tratar do “Dia da Consciência Negra”, pedi aos alunos que listassem palavras que julgassem relacionadas ao vocábulo “negro” e a primeira delas foi “escravo”. Obviamente, ter isso em mente é de suma importância para que compreendamos a trajetória da população negra ao longo da história e a construção identitária de sua negritude diante dos preconceitos que sofre ainda hoje, mais de um século depois de abolida a escravidão.

No entanto, por outro lado, reconhecer o papel de resistência do povo negro e identificar os negros e negras que foram protagonistas de lutas e movimentos colaboram para a reconstrução dessa identidade, no sentido de eliminar de vez a ideia de inferioridade intelectual que está atrelada ao ser negro. Esses protagonistas foram invisibilizados ao longo da história e trazer à tona as memórias deles através das narrativas de suas histórias é de fundamental importância para identidade negra.

Nos anos de 1930, houve todo um movimento, entre os intelectuais brasileiros, de exigir do Estado políticas públicas voltadas efetivamente para a educação da população, visto que o índice de analfabetismo era grande. As mudanças que ocorriam nos campos político, econômico e cultural no país trouxeram um clima de esperanças para a educação, revelados no “Manifesto dos Pioneiros”, de 1932, de Fernando de Azevedo. É importante ressaltar, no entanto, os entraves causados logo em seguida por novas mudanças no cenário político nacional que interromperam o processo democrático em que se desenvolvia a educação no

país. Na apresentação da edição comemorativa[8] que traz o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)”, o então Ministro da Educação Fernando Haddad diz:

> Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a democratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo Manifesto dos Educadores de 1959, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios. (p. 08).

É possível depreender que a luta por uma educação democrática no Brasil é marcada por oscilações em virtude das transformações por que passou o país ao longo de sua trajetória por configurar uma identidade e, consequentemente, uma unidade nacional. O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, trazia em seu discurso a necessidade de se contemplar todos os grupos sociais com uma escola pública, gratuita e de qualidade. No entanto, não havia no discurso desses pioneiros uma análise da situação do negro na sociedade brasileira, que os levasse a fazer uma ressalva sobre essa população. Obviamente, não há aqui uma crítica ao manifesto, que se revelou um movimento de vanguarda para sua época; trata-se apenas de registrar que, embora pioneiro no que diz respeito às ideias sobre educação e ao cenário educacional, defendia uma escola pública para todos, sem se ater à situação social específica em que o negro se incluía.

Somente a partir dos anos de 1970, com a efetiva ampliação do ensino público e gratuito, o negro ingressou na escola de forma constante, não ficando livre, no entanto, de ser marginalizado dentro do processo de escolarização, inclusive, e principalmente, pelo viés da cultura – eurocêntrica e marcadamente discriminatória com relação ao negro e sua afrodescendência. Conforme afirmam Felipe, Franca e Teruya (s/d):

> A partir dos anos de 1970, com a constatação desse quadro, as organizações negras de caráter civil passaram a denunciar a seletividade do modelo educacional vigente que excluía o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares, afastava a classe popular, majoritariamente negra, do processo ensino-aprendizagem. (FELIPE, FRANÇA e TERUYA, s/d, p.04)

É importante ressaltar que, a despeito de toda a marginalização que o negro sofreu após a abolição, houve uma pequena parcela dessa população que, tendo acesso, de algum modo, à escolarização, formou, ao longo do tempo uma elite negra intelectualizada que se

[8] Em 2010, o Ministério da Educação lançou uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação por ocasião do 80º aniversário de criação desse ministério, em novembro de 1930.

organizou para ocupar o espaço do negro na sociedade, se dedicando a identificar situações de discriminação e a forjar estratégias de combate ao preconceito racial.

Sobre isso, Silva e Araujo (2005) ressaltam a importância das escolas de cursos técnicos em que uma pequena parcela dos negros conseguiu ingressar:

> Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola. Pretos e pardos que obtiveram sucesso nessa direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada. A mobilização desta classe configurou-se como um mecanismo de auto-proteção e resistência, servindo de base para a (re)organização das primeiras reivindicações sociais negras pós-abolição e o surgimento dos movimentos negros. (SILVA E ARAUJO, p. 73)

Desde a época do Brasil-Colônia, houve no país esforços de se habilitar indígenas e negros como aprendizes de artífices, no intuito de preparar melhor aqueles que tinham atribuições e exerciam atividades primárias, conforme relata o documento do Ministério da Educação (MEC) por ocasião do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2009[9]. No entanto, segundo o documento, somente em 1906, por meio do Decreto 787, o governador do Estado do Rio de Janeiro iniciou o ensino técnico formal, criando quatro escolas (em Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul), sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola. Demonstrando que isso se constituiria numa tendência nacional, o Presidente da República, Afonso Pena, em sua posse neste mesmo ano, dois meses depois, declarou que: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”. Mas foi somente a Constituição Federal de 1937 a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

> O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
> É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Observa-se, no texto da lei, que se tratava de uma escola destinada às populações mais pobres, das quais não se esperava o ingresso em instituições de ensino superior, mas para as quais se entendia ser necessária uma profissionalização especializada tanto para ocupar devidamente essa parcela da população quanto para atender à demanda da época,

[9] Documento do Ministério da Educação comemorativo ao centenário da Educação Tecnológica no País in: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

quando houve grande desenvolvimento das indústrias. Nesse momento, embora não houvesse um incentivo especial ao povo negro, pretos e pardos constituíam uma parcela considerável dessa população mais carente e, assim, houve um acesso maior de negros à escola técnica.

O golpe militar de Março de 1964, ao cassar as representações populares e instaurar uma ditadura política, provocou um hiato nas atividades dos ativistas afro-brasileiros e de seus jornais. Ahya Siss (op. cit.) identifica, no artigo já citado, em meados da década de 1970, uma nova geração de ativistas da questão racial que lutará por direitos civis, políticos, sociais e humanos dos afro-brasileiros. Segundo ele,

> essa nova geração de ativistas responsáveis pelo reavivamento, tanto desse movimento social, quanto da Imprensa Alternativa Negra, a partir de meados da década de 1970, vai constituir-se como uma elite intelectual negra que desempenhará o importante papel de direção e de coordenação desse movimento social.
> Ela está associada ao processo de expansão do ensino superior que possibilitou o acesso à universidade de um maior número de estudantes e dentre os quais alguns poucos negros. Esses ativistas e suas organizações irão se constituir como interlocutores legítimos frente ao Estado, e pólo dinâmico gerador de uma nova cultura instituinte e afirmadora da identidade da população afro-brasileira sobre bases, positivas, possibilitadoras de um novo posicionamento político desse segmento étnico/racial no seio de uma sociedade de classes. (SISS, 2009, p.23)

Diferentemente da atuação do movimento negro no início nas primeiras décadas do século XX, quando havia uma proposta e um apelo de inserção no sentido assimilacionista, na segunda metade desse mesmo século, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, vê-se um uma maior análise da condição social do negro e isso se relaciona a variável raça ou cor, que passam a ser compreendidas como um princípio étnico classificatório que está na base da persistência das desigualdades social e econômica existentes.

Segundo Siss:

> O papel desempenhado pela variável raça ou cor é aprendido por parte dos jornais da IAN como mecanismo de seleção racial desqualificador das possibilidades competitivas dos afro-brasileiros frente ao grupo étnico/racial branco na disputa pela sua inserção no mercado de trabalho, bem como de suas possibilidades de ascensão a cargos mais elevados na hierarquia ocupacional. (SISS, 2009, p.29)

É dessa época, por exemplo, a definição da data de 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. Mais do que a escolha de uma data significativa para essa celebração, que remete a um personagem real diretamente ligado à cultura afro-brasileira e à luta pela libertação dos negros – Zumbi dos Palmares -, o movimento negro buscou uma releitura histórica do 13 de maio de 1888, trazendo à consciência de toda a sociedade que, mais importante do que a lei que libertou os escravos, em 1888, mas que, em consequência de todo o processo de escravização, os marginalizou, seria importante refletir sobre a luta de todos os negros desde antes da lei para que seu povo fosse libertado, respeitado e inserido efetivamente na sociedade brasileira.

Duas datas comemorativas foram impulsionadoras das lutas do movimento negro em relação à educação que acabam se cruzando com as discussões em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases: o centenário da abolição da escravatura, em 1988, e os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995.

Se o acesso à escola foi gradual e lento para a população negra, mais ainda o foi seu ingresso na universidade. E sabedores de que a escolarização, sobretudo a superior, continua sendo um importante "gargalo" para a ascensão social, o fato de os negros serem ainda menos presentes do que os brancos nesse nível de escolarização, segundo dados que serão apresentados no próximo item, revela o quanto essa população ainda sofre discriminação.

I.3- O negro como docente

Depois do 13 de maio de 1888, não houve políticas públicas educacionais empenhadas a inserir o negro na sociedade brasileira. Os primeiros anos da Primeira República foram dedicados a intensos debates de como deveriam ser os caminhos para tornar o Brasil uma verdadeira nação, a exemplo das nações europeias. A escola configurou-se, então, num espaço privilegiado de educação para esse fim, especialmente porque, como já mostrado anteriormente, era um espaço de maioria branca.

Müller (2008), ao pesquisar sobre a escola brasileira na Primeira República, analisa, em fotos e documentos, a presença de negros como estudantes e como professores. Ao investigar as características da escola daquela época, a autora constata que a escola primária brasileira teve papel fundamental na construção da identidade nacional, tão almejada pelos intelectuais da época.

> A afirmação dos símbolos pátrios, a execução dos rituais cívicos, assim como a difusão 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 fora atribuída. Submeteu-se aos processos disciplinadores, 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 concedida às mulheres de sua época. (MÜLLER, 2008, p.39)

Segundo a autora, essa professora também era branca, na maioria das vezes, e há, inclusive, um branqueamento ao longo do tempo, a partir das observações das fotos que compuseram o material de pesquisa da autora. Esse fato é significativo do ponto de vista simbólico: no papel de quem vai fundar as bases intelectuais e morais do país, está um representante dos brancos e que trará uma educação formal baseada na cultura branca

(eurocêntrica) a alunos, em sua maioria, brancos. A escola fica marcada, então, como o não-lugar do negro; o lugar ao qual ele não pertence, concretamente – porque sua representação é quase nula – e culturalmente - porque simbolicamente sua história e raiz cultural não são representadas.

Müller (2006) realizou uma pesquisa nos estatutos estaduais do magistério das redes públicas de todos os estados da federação, através do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb) da Universidade Federal Fluminense (UFF), entre os anos de 1999 e 2000 (com uma nova investigação pela internet no ano de 2006), considerando o viés racial. A pesquisadora observou que a regra legal para ingresso ao magistério público é através de concurso e que, dessa forma, não há nenhuma restrição quanto à questão racial: tendo as condições exigidas nos editais (geralmente relativas à formação mínima), qualquer pessoa – branca ou não – pode prestar concurso e, sendo aprovada, obtém o direito ao emprego e à vaga de docência.

Segundo a autora:

> 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 de impedimento de acesso e movimentação dos docentes não-brancos. (MÜLLER, 2006, p.55)

No entanto, com relação às vagas em outras instâncias educacionais, como instâncias de assessoramento ou direção nas próprias escolas e nas secretarias de educação, não têm regras explícitas, segundo a pesquisa feita, e a autora conclui que, desse modo, as escolhas/indicações possam ser seguir critérios subjetivos. Numa avaliação puramente empírica, eu diria que os professores negros estão majoritariamente em sala de aula, enquanto que os espaços de gestão são, em sua maioria, ocupados por professores brancos.

Müller identificou também características gerais atribuídas aos professores, no que diz respeito a valores éticos que lhes são exigidos e esperados de sua conduta em termos de "princípios norteadores", relativos exclusivamente aos profissionais dedicados à docência. A pesquisadora observou que esse corpo de valores permanece o mesmo ao longo dos anos; comumente, as mudanças apresentadas dizem respeito a vantagens funcionais e à organização do sistema de ensino. Ao que parece, há um ideal do que é ser professor que remete à ética cristã, ainda que o estado tenha o controle da instituição escolar e seja definido como laico.

> 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 modelo de comportamento e virtudes. É proibida a discriminação entre docentes em razão de atividade, área de estudo ou disciplina que ministrarem. (MÜLLER, 2006, p.59)

Nesse corpo de valores, estão presentes os comportamentos esperados de um professor, mas, curiosamente, a questão do respeito à diversidade encontra-se presente apenas nos estatutos dos estados de Alagoas e Amapá. Para Müller, isso leva à suposição de que, também na escola, haveria a ideia da “democracia racial”; ou seja, a não necessidade de se explicitar nos estatutos uma orientação sobre o respeito à igualdade de direitos poderia ser uma suposição de que não há conflitos em relação aos professores e em relação aos alunos.

Embora nos tempos atuais seja corrente o pensamento de que a figura do professor não é mais vista da mesma forma, que houve uma desvalorização que não diz respeito somente às questões salariais, mas que também atinge o aspecto moral – haja vista os cada vez mais frequentes relatos de agressão de todo tipo sofridos pelo professorado em todas as regiões do país -, o que se espera legalmente de um professor, do ponto de vista ético, permanece preservado e remonta às primeiras legislações educacionais, no final do século XIX, quando a profissão começava a se delinear a partir do advento das escolas.

Assim, questões contemporâneas urgentes como a da diversidade não são contempladas nos estatutos do magistério. Não eram no final do século XIX nem nas primeiras décadas do século XX, porque a ideologia da época apontava para a formação de uma nação que deveria se embranquecer, tal qual as nações europeias, para desse modo alcançar seu desenvolvimento, e que via na escola um meio de obter essa ascensão social, na preparação de alunos bem-educados e formados. Para atingir esse objetivo, a escola era um ambiente “higienizado”, onde o negro tinha seu espaço limitado, como aluno e como professor.

Após décadas de luta do movimento negro, encontramos hoje uma presença significativa de professores e professoras negros, que persistiram em seus estudos e sonhos e se formaram para a docência, ingressando na escola por meio dos concursos públicos. No entanto, ressalvas ainda precisam ser feitas, visto que, se comparados os dados da presença de professores negros nos diversos segmentos da Educação Básica, tem-se mais professores negros no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio. Se tomarmos como campo de análise as funções fora da docência, os dados se tornam ainda mais díspares entre professores brancos e não-brancos.

Müller, de modo sucinto, reflete:

> Desde o início do século XIX foi sendo construído um processo de hegemonia cultural que influiu diretamente na construção de um imaginário social claramente negativos em relação a negros e indígenas. Em decorrência disso, 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. (MÜLLER, 2006, p.68)

Numa outra pesquisa sobre dados do magistério feminino e negro, Oliveira (2006) estuda a alocação ocupacional em nível de escola com docentes que exercem atividades profissionais na escola básica nos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro – Niterói, São João de Meriti e Rio de Janeiro –, abordando suas representações em relação a

alguns aspectos da profissão, a partir também de suas narrativas sobre suas trajetórias de vida[10].

> 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. (OLIVEIRA, 2006, p.139)

O estudo foi feito com 305 professores nas escolas das redes pública estadual e municipal[11], assim distribuídos: 55 negros, 98 mestiços e 152 brancos, e a pesquisadora conclui que o magistério, na rede pública, é predominantemente feminino e branco.

Moema de Poli Teixeira (2006), no artigo em que apresenta sua pesquisa de campo sobre os dados de cor e sexo no magistério da região metropolitana do Rio de Janeiro, apresenta os dados do último censo do IBGE (2000) e confirma a afirmação que Oliveira (2006) fez: o magistério brasileiro é feminino (81,2%) e branco (64,2%). Especificamente sobre a cor, o dado é bastante significativo, porque, comparados os números de professores com os números do conjunto da população ocupada, a participação dos brancos é maior na categoria. No caso do Nordeste, esse índice de diferença é ainda maior, "(...) 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." (TEIXEIRA, 2006, p. 16)

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[12], 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%). A feminização da categoria em todo o país pode ser verificada estatisticamente, e se pode observar que a participação das mulheres nunca é inferior a 70% e na maioria das unidades da federação é superior a 80%.

Já a caracterização da ocupação como majoritariamente branca é corroborada pela comparação da distribuição dos professores por cor (64,2% de brancos) com a distribuição por cor da população ocupada (55,7% de brancos), onde se pode constatar que por todo o país e

[10] Para a análise das trajetórias de vida, foram feitas entrevistas com 47 professores que aceitaram, após o questionário inicial, o convite para aprofundar a coleta de dados. Do total, são 20 negros, 15 mestiços e 12 brancos. Sobre a distribuição racial, a pesquisadora diz: "Classificamos também como brancos os que hesitando sobre a sua cor declararam serem de família branca com indígena, sem entretanto assumirem sua mestiçagem."(OLIVEIRA, 2006, p. 111)

[11] Segundo a autora, na seleção das escolas, determinou-se, nos municípios de Niterói e São João de Meriti, uma escola central e uma escola periférica; no Rio de Janeiro, duas escolas no Centro e duas na Zona Sul (estas situadas em locais constantemente ameaçados pelos riscos do narcotráfico).

[12] Referência Censo 2010

em todos os estados da federação, a participação dos brancos na categoria é maior que a sua participação no conjunto da população ocupada.

Quando se desmembra a categoria segundo os níveis de ensino em que esses professores estão trabalhando, fornece-se um quadro da situação mesma em que está estruturado o sistema de ensino brasileiro.

Os números revelam que, 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.

Ao se acrescentar à análise a cor do professor, percebe-se que os brancos aumentam ainda mais a sua participação nas categorias de professor de nível mais elevado – 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.

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%.

Essa diferenciação com relação à distribuição interna da categoria também pode ser percebida de outra forma. 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. Embora seja uma categoria feminina, a diferenciação interna à categoria revela distinções significativas por sexo. 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.

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 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.

No caso desta pesquisa esses dados estatísticos são corroborados pela escolha das entrevistadas. Trata-se das duas únicas professoras negras numa escola da rede privada dentro de um total de 60 docentes. Além disso, como se trata de uma escola de educação básica, com turmas desde o berçário até o final do ensino médio e não uma escola profissionalizante ou de curso preparatório simplesmente, a predominância de mulheres professoras é maior do que a de homens professores. Vale destacar, embora não seja foco desta pesquisa, que, em sua maioria, as professoras docentes no ensino médio são oriundas da equipe do segmento anterior, revelando uma ascensão profissional dentro da escola, enquanto que os professores homens costumam vir de outras escolas, geralmente já com experiência docente nas séries avançadas.

CAPÍTULO II

II. NOVA FRIBURGO: A "SUÍÇA BRASILEIRA"

As professoras entrevistadas residem e atuam profissionalmente no município de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, que fica a 136 quilômetros da capital do Estado. Uma das professoras é, inclusive, natural da cidade do Rio de Janeiro.

Neste capítulo, serão apresentadas as características do município, ressaltando-se aspectos que remetem a uma reflexão sobre as questões étnico-raciais, visto que a cidade tem a alcunha de "Suíça Brasileira", a despeito de ter tido em suas terras fazendas de café pertencentes ao maior escravagista brasileiro – o Barão de Nova Friburgo. Sobre este personagem da história de Nova Friburgo, trarei mais detalhes na seção II. 2. 2.

Inicialmente, serão apresentados dados sobre a configuração geográfica do município e as características da economia local. Em seguida, haverá uma explanação sobre a história do município, desde a sua criação, por decreto (a única ocorrência no território brasileiro), a chegada dos imigrantes que vieram povoar as terras, já habitadas por índios, em sua origem, e, posteriormente, pelos negros escravizados nas fazendas de café. Seguindo uma trajetória cronológica, será apresentada a construção do mito da "Suíça Brasileira", dentro das configurações políticas das primeiras décadas do século XX, bem como seu desenrolar ao longo da História, a partir dos fatos ocorridos dentro e fora do Brasil. Por fim, a questão da presença negra será destacada, numa análise também cronológica, retomando os aspectos e acontecimentos previamente apresentados ao longo do capítulo.

Compreender a configuração histórica desse município, a presença de negros escravos durante boa parte de sua história e refletir sobre a posição social atual em que se insere a população negra é ponto importante na construção dos sentidos das narrativas e memórias das professoras entrevistadas.

II.1.- Contexto histórico e geográfico

Desde os anos 1970, há historiadores se debruçando sobre a história de Nova Friburgo, procurando compreender a presença dos imigrantes suíços, a construção do mito da "Suíça Brasileira" - que coloca em segundo plano os alemães, cuja presença na formação econômica do município foi de extrema importância -, bem como pesquisas que procuram trazer à tona a história da população negra no período da escravidão e o contexto em que se encontram atualmente os negros no município de Nova Friburgo. Os dados de base histórica foram colhidos, em sua maioria, dos pesquisadores CURIO (1974), NICOULIN (1995), ARAÚJO e MAYER (2003), SANGLARD (2003), ABIB (2004), MAYER (2006), CORRÊA (2009).

II. 1. 1 História

Nova Friburgo é o único município brasileiro criado por decreto real, por D. João VI, há 197 anos, conforme pesquisa de Nicoulin (1995), onde se lê o alvará de criação da Vila de Nova Friburgo, assinado pelo Rei de Portugal, em 1820, no período em que residiu no Brasil:

> Eu El-Rei faço saber aos que este Alvará virem que tendo estabelecido um Distrito de Cantagalo e Fazenda denominada Morro Queimado uma Colônia de Suíços para promover a prosperidade deste meu Reino do Brasil, e devendo-se esperar que da sua indústria aplicada à fertilidade dos terrenos que lhe tenho concedido, resulte em breve tempo, pela abundância dos meios de subsistência, grande aumento da população: hei por bem criar em Vila o lugar de Morro Queimado, em que se acham estabelecidos aqueles colonos com a denominação de Vila de Nova Friburgo. (NICOULIN, 1995, p. 03)

O município de Nova Friburgo se estabeleceu em uma área indígena conhecida nos tempos do império como sertão ocupado por várias nações dos índios brabos. Os primeiros habitantes nativos da região eram povos das tribos Puri, Puri-Coroado e Guayacaz, que viviam em cabanas simples nas margens dos rios.

Os primeiros europeus que chegaram à região foram os portugueses, atraídos pelo cultivo do café, que se expandiu a partir de Cantagalo. Junto com eles, vieram os escravos africanos, que trabalhavam na lavoura e nos serviços caseiros. No atual distrito de Lumiar, em Benfica e em São Pedro da Serra, há evidências culturais de quilombos formados por negros e suas famílias, foragidos das fazendas de Cantagalo e da Baixada Fluminense.

Em 1818, o Rei D. João VI, interessado em intensificar a colonização do interior do Brasil, baixou um decreto que autorizava o agente do Cantão de Friburgo, na Suíça, a estabelecer uma colônia de cem famílias na Fazenda do Morro Queimado, no Distrito de Cantagalo, no norte do Estado do Rio de Janeiro. A colônia foi batizada pelos suíços de “Nova Friburgo” em homenagem à cidade de Freiburg, de onde partiu a maioria das famílias suíças. Após a proclamação da Independência, o governo imperial enviou o major George Antônio Scheffer à Alemanha para contratar mais imigrantes. Em maio de 1824, chegaram a Nova Friburgo 343 alemães protestantes, liderados pelo pastor Frederico Sauerbronn.

Em 1870, com a inauguração da estrada de ferro Leopoldina Railway, que transportava o café de Cantagalo para o porto do Rio, surgiram estabelecimentos comerciais, hotéis, escolas – o Colégio Anchieta e o Colégio das Dorothéas – e indústrias do ramo da construção civil. Esses empreendimentos se transformaram no centro urbano da região, onde os barões do café tinham propriedades.

No final do século XIX, Nova Friburgo era o principal produtor de alimentos da região oriental do Vale do Paraíba do Sul. Em 1890, foi elevada à categoria de cidade, e passou a atrair mais imigrantes – dessa vez, sírios, portugueses e italianos. Nos primeiros anos do século XX, Nova Friburgo convivia com o crescimento comercial e urbano: já existiam alfaiatarias, sapatarias e outras oficinas do setor de vestuário e de fabricação de ferramentas,

pequenas fábricas de cerveja e café, além de um próspero comércio ambulante. A cidade foi se afirmando também como um polo de atração para pessoas em busca de melhores oportunidades, devido às condições adversas da vida no campo.

Em 1935, foi inaugurada a estação de passageiros da Leopoldina Railway, no prédio onde atualmente funciona a prefeitura municipal. Dois anos depois, foi instalada a fábrica de Ferragens Hans Gaiser (Haga). Nova Friburgo se transformava em polo industrial e comercial do Centro-Norte fluminense, atraindo moradores das cidades vizinhas, que enfrentavam um processo de esvaziamento.

Em 1960, o município contava com cerca de 70 mil habitantes. Crescia o êxodo rural: quase 80% da população vivia na área urbana. Ali se instalaram novas fábricas, principalmente no setor metalúrgico. No entanto, mesmo com o crescimento do setor de mecânica e metalurgia, ainda eram as fábricas têxteis que empregavam maior contingente de trabalhadores.

Naquela década, surgiram as primeiras iniciativas voltadas para o planejamento urbanístico da cidade e promovidas políticas de relações diretas com o governo da Suíça para consolidar a imagem de Nova Friburgo como “a Suíça Brasileira”. Desses contatos, resultaram iniciativas como a construção da Queijaria-Escola em convênio estabelecido por meio da Associação Fribourg - Nova Friburgo; a produção de vasto material de pesquisa e propaganda sobre as raízes suíças (helvéticas) do município e o estímulo para que os friburguenses buscassem informações sobre suas árvores genealógicas no Departamento da Pró-Memória da Prefeitura.

A Prefeitura de Nova Friburgo vem tentando estimular a participação comunitária em processos como o Plano Diretor Participativo, a Agenda 21 Local e a regulamentação das Áreas de Proteção Ambiental Municipais.

II. 1. 1.1 O mito da “Suíça Brasileira”

A construção idealizada do passado de Nova Friburgo, integrada ao projeto hegemônico liberal e capitalista do início do século XX (ARAÚJO e MAYER, 2003), seria cuidadosamente elaborada quando das comemorações pelo centenário de Nova Friburgo, em 1918, pelas autoridades e pela imprensa locais, momento em que seriam criados os símbolos da “Suíça Brasileira”, como o Hino e a Bandeira de Nova Friburgo, além de se realizar uma Sessão Solene na Câmara Municipal, no dia 19 de maio, com palestras professadas por personalidades de fora da cidade, como um representante do Instituto Histórico-Geográfico Fluminense, Luiz Palmier, e o jornalista Agenor de Roure, filho ilustre de Nova Friburgo, que ocupava o cargo de redator de atas na Câmara dos Deputados, no Rio de Janeiro. Essas autoridades, dentre as quais vários representantes do governo de Estado, de câmaras dos

municípios vizinhos e um Ministro da Suíça, vinham, com seu peso intelectual e institucional, dar legitimidade ao projeto que se desejava construir.

A presença de Agenor de Roure, de quem se pode dizer ter sido o grande ideólogo do mito da “Suíça Brasileira”, mereceu destaque nesse cenário. Agenor de Roure, que, em 1921, viria a ser o secretário particular do presidente da República, Epitácio Pessoa, já em 1915 apresentara às autoridades friburguenses a proposta de comemoração do centenário de Nova Friburgo, firmando a data de 16 de maio de 1918 para o evento, quando faria cem anos a assinatura do decreto de D. João VI confirmando o projeto de colonização. A escolha de tal data, mais tarde, seria motivo de polêmica entre escritores e historiadores em Nova Friburgo, pois muitos argumentariam que faria mais sentido comemorar o aniversário do município tomando por base o ano de 1820, quando os suíços chegaram efetivamente à fazenda do Morro Queimado e assentaram simbolicamente a fundação da Vila de Nova Friburgo.

Galdino do Valle Filho (que foi vereador e prefeito em Nova Friburgo e, posteriormente, deputado estadual), abraçaria integralmente a ideia do Centenário e defenderia a imediata mobilização dos friburguenses no sentido de sua organização, conclamando, em particular, que as futuras autoridades municipais fizessem das comemorações a sua preocupação máxima. Naquele ano de 1915, à frente do Executivo por ser o presidente da Câmara, seu nome, dentre os homens políticos do município, ficaria marcado como um dos principais idealizadores do projeto do Centenário.

Importa realçar, então, a tese de Agenor de Roure sobre a fundação de Nova Friburgo, a qual se ajustaria perfeitamente ao projeto modernizador de Galdino do Valle Filho e de seu grupo. Segundo Agenor de Roure, a criação de Nova Friburgo teria feito parte de uma nobre e elevada preocupação de D. João VI em dar uma nova orientação ao povoamento do país:

> A fundação da Colônia Suíça do Morro Queimado tem uma alta significação na história do povoamento do Brasil. Ela representa o início da execução de um plano inteligente de D. João VI. Mudada a Corte de Lisboa para a Bahia e depois para o Rio de Janeiro, o Rei teve ocasião de verificar o erro dos governantes portugueses no povoamento da terra de Santa Cruz.(...)
> Imaginou naturalmente, como recurso contra o erro fatal da instituição do trabalho escravo e do tráfico africano, a fundação de colônias europeias, núcleos de homens livres, em diversos pontos do país. Mandou ceder terras a irlandeses no Rio Grande do Sul; mandou vir famílias açorianas para ocuparem lotes de terras; fundou a Colônia Suíça de Friburgo, com o propósito de mandar vir outras famílias de suíços e instalar novas colônias de homens livres.
> Tivesse ele podido levar por diante o seu plano, e nós não estaríamos sofrendo as consequências da nefasta influência que o trabalho escravo exerceu sobre a nossa formação étnica e sobre a nossa organização econômica. Dezenas, centenas mesmo de núcleos de europeus industriosos, espalhados pelo país, teriam diminuído aquela influência, teriam preparado o país para a transformação do trabalho escravo em trabalho livre.
> (...) Assim a fundação da Colônia Suíça do Morro Queimado, cujo centenário comemoramos hoje, não é um fato histórico interessando apenas ao nosso Município, porque traduz o início de um belo plano de organização de trabalho livre e adiantado em contraposição ao trabalho escravo, em todo o Brasil. Interrompida a execução desse plano, o trabalho escravo venceu, entravando o progresso e o desenvolvimento

> econômico do país e invadindo as próprias colônias organizadas exclusivamente com homens livres. (...) (SOARES, 1952, p. 122 e 123)[13]

Na sua palestra na Câmara Municipal de Nova Friburgo[14], Agenor de Roure apresentava a fundação da Colônia do Morro Queimado como a fazer parte de um amplo projeto de D. João VI, visando corrigir a formação étnica brasileira, a qual teria sido perturbada e viciada pelo sistema de povoamento adotado até então. À influência nefasta da escravidão, responsável pela caça aos indígenas e o roubo de negros na África, teria vindo somar-se negativamente o processo de transferência, para o Brasil, de criminosos e degenerados da Europa, transformando a Colônia em depósito da escória europeia, segundo ele, arrebanhada nos "antros da vadiagem" das grandes cidades marítimas, processo este que teria continuado após a Independência, com a imigração subvencionada.

A intenção de D. João VI teria sido a de, introduzindo colonos brancos e livres, apontados como homens capazes, industriais e agricultores, promover o rápido progresso do país e, com o tempo, forjar uma nova nacionalidade, com caracteres de uma "raça perfeitamente definida". Através de "cruzamentos" étnicos, a partir da instalação de colônias suíças, alemães, irlandesas, açorianas, promover-se-ia a substituição dos núcleos de povoamento iniciais, formados por "homens sem vontade, sem liberdade e sem instrução", incapazes de gerar uma "alma nobre", de "ter iniciativa, lutar e vencer, progredindo e civilizando-se". Tão logo a nacionalidade estivesse formada, com os novos traços culturais e étnicos, as linhas principais deste novo caráter seriam perpetuadas por meio da hereditariedade, conservadas "sem mais cruzamentos"[15].

Percebe-se aí a intenção de ligar ao plano de D. João VI uma política de branqueamento da população brasileira. Somente a imigração europeia teria podido levar o Brasil à condição de país civilizado, apagando a indesejável marca da cor negra, além de propiciar o seu desenvolvimento econômico, graças à laboriosa mão-de-obra dos europeus, mais capaz e inteligente. A ideologia do branqueamento do povo brasileiro era uma das propostas pertencentes às ideias novas, que se tornaram hegemônicas em fins do século XIX e início do século XX.

Conforme nos indica Renato Ortiz (1985), as teorias raciais formuladas por autores como Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha trabalhavam dentro da perspectiva evolucionista desenvolvida na Europa pelo positivismo comtiano, o darwinismo social e o spencerianismo. A história brasileira era apreendida em termos deterministas, com o clima e a raça servindo como aspectos definidores do atraso de seu desenvolvimento. Começava a ser elaborado o "mito das três raças", atribuindo ao elemento branco uma posição de superioridade

[13] Trecho de artigo escrito por Agenor de Roure, quando das comemorações referentes ao "Centenário" de Nova Friburgo.
[14] A conferência de Agenor de Roure, proferida a 19 de maio de 1918, foi transcrita, em forma de artigo, na Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, 1918 (Cf. Referências Bibiográficas).
[15] Trechos destacados do artigo citado na nota anterior.

na constituição da população brasileira, ao passo que o negro e o índio eram apresentados como entraves ao processo civilizatório. Assim aponta Ortiz:

> O mestiço, enquanto produto do cruzamento entre raças desiguais, encerra, para os autores da época, os defeitos e taras transmitidos pela herança biológica. A apatia, a imprevidência, o desequilíbrio moral e intelectual, a inconsistência seriam dessa forma qualidades naturais do elemento brasileiro. O ideal nacional é na verdade uma utopia a ser realizada no futuro, ou seja, no processo de branqueamento da sociedade brasileira. É na cadeia da evolução social que poderão ser eliminados os estigmas das 'raças inferiores', o que politicamente coloca a construção de um Estado nacional como meta e não como realidade presente. (ORTIZ, 1985. p.21)

Fica evidente que tais ideias embasavam ideologicamente a interpretação histórica elaborada por Agenor de Roure. Era um aspecto central dentro das suas preocupações, assim como para a maioria dos intelectuais do período, a questão da formação étnica brasileira, pois estava sendo discutida a própria concepção de nação brasileira. Dentro deste campo, surgiam com igual força temas ligados ao fator mão-de-obra, tais como a abolição, o aproveitamento do escravo como assalariado, a imigração europeia. O intelectual friburguense já havia abordado o tema da abolição em palestra proferida na Sala das Sessões do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no dia 14 de maio de 1918. Exaltando a promulgação da Lei Áurea, contrapunha-se àqueles que somente viram no fim da escravidão a desorganização do trabalho, pois, para ele, não havia trabalho organizado com a escravidão. Atacava os vícios de origem da colonização brasileira, responsáveis por uma herança nefasta, que obstaculizava o progresso econômico no país, apontando a alternativa que, se adotada, teria conduzido a outra realidade social:

> A fundação da Pátria Brasileira teria sido mais rápida e assentaria desde logo em bases sólidas, se em vez da doação de capitanias a felizes protegidos do Trono, houvesse Portugal alicerçado a construção econômica da colônia no trabalho livre, na fácil conquista de lotes de terras, na entrada de colonos estrangeiros, que para aqui viessem e se instalassem livremente como nos Estados Unidos, constituindo seus lares como núcleos de uma Pátria futura. (ROURE, 1918, p. 317)

A conclusão a que chegava Agenor de Roure, tanto na palestra proferida no Instituto quanto na conferência em Nova Friburgo, era a de que, se D. João VI não tivesse sido obrigado a retornar a Portugal, seu plano, iniciado através de colônias de povoamento no Sul e em Nova Friburgo, teria sido adotado em todo o país, mudando por completo os rumos da prejudicial colonização de origem, calcada no latifúndio e no trabalho escravo. O exemplo exaltado era o dos Estados Unidos da América, cujo processo de povoamento teria constituído, em tempo relativamente curto, uma raça forte, transformando aquele país em uma potência econômica. O conferencista omitia o fato de que também nos Estados Unidos havia se

desenvolvido o sistema de *plantation*, baseado na grande propriedade escravista e na monocultura de exportação.

Importa perceber que a interpretação de Agenor de Roure acerca do plano de D. João VI inscrevia-se na perspectiva liberal burguesa do início do século XX, a propagar ideias alternativas no campo da economia, a exemplo da defesa da diversificação na produção agrícola, estimulando a pequena propriedade e o trabalho assalariado do imigrante europeu. Também fazia parte deste ideário a promoção do progresso através da industrialização e do fomento do livre comércio. Não foi à toa que, em sua palestra, Agenor de Roure apresentou D. João VI como um rei liberal, por este ter aberto os portos brasileiros ao comércio das nações amigas, dando fim ao monopólio da metrópole sobre a colônia. O plano de D. João VI, na verdade, foi a maneira pela qual Agenor de Roure, um intelectual orgânico do liberalismo, fez a defesa de um projeto de nação brasileira, nos moldes liberais burgueses, utilizando-se de pretensos fundamentos históricos, para ele inteiramente válidos, e que mais funcionavam como capital simbólico a ilustrar as ideias em torno das quais erigia o seu projeto de Brasil.

No momento das comemorações pelo centenário de Nova Friburgo, portanto, estavam sendo criadas as tradições que passariam, anos mais adiante, a fazer parte do calendário oficial da cidade. Estas "tradições inventadas", para utilizar a expressão de Eric Hobsbawm (1984), passando a fazer parte do imaginário social criado pelas classes dominantes friburguenses, transformadas em ideologia, viriam a ser amplamente difundidas e incorporadas pela maioria da população friburguense. Isso porque a tradição inventada estabelece a ligação da comunidade com um passado histórico apropriado, que não pode ser totalmente artificial, pois há que permitir aos agentes identificarem-se como elos de continuidade a um processo histórico original, ao momento apontado como o da gênese do grupo social. Como diz Hobsbawm e Ranger, “toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal”. (HOBSBAWM e RANGER, 1984, p. 72).

Outro fator, além do étnico, era utilizado nos argumentos que ajudariam a consolidar o mito da Suíça Brasileira (CORRÊA, 2011): o clima da região serrana fluminense. A comparação com a Europa tornava-se inevitável e permitia a que Galdino do Valle Filho empunhasse a bandeira a favor da cultura do trigo, que, segundo ele, não era praticada em extensão digna de nota no Brasil, a não ser no Rio Grande do Sul. Defendia que, em decorrência da Primeira Grande Guerra, era urgente que os lavradores fluminenses, principalmente os de Nova Friburgo, cujo clima seria igual ao da Europa, passassem a se dedicar à produção do cereal, para suprir as necessidades internas, antes abastecidas através da importação. Salta aos olhos uma das principais justificativas apontadas por ele, em prol da cultura do trigo: “... base principal da alimentação do homem civilizado e indício tão sabido do

seu progresso que, já o disse alguém, pelo cultivo do trigo, se pode determinar na carta geográfica a marcha triunfal da civilização pelo mundo."[16]

Mais uma vez, estava presente a ideologia do progresso, indicando Nova Friburgo como uma das poucas regiões no Brasil a ser abençoada por estar incluída no rol dos civilizados, em virtude de seu clima frio, semelhante ao de algumas regiões da Europa, apontando para possibilidades econômicas características do dito mundo desenvolvido.

O enaltecimento ao trabalho livre e ao espírito de iniciativa individual, traços característicos dos "avançados" povos da Europa e dos Estados Unidos, imprescindíveis para integrar o país ao desenvolvimento capitalista, eram inerentes ao discurso desse grupo de intelectuais e políticos burgueses, liderados pelas figuras de Agenor de Roure e Galdino do Valle Filho. Por isso o mito criado em torno da Suíça Brasileira casava-se tão perfeitamente com o projeto mais geral de uma política econômica que trilhasse o caminho da industrialização e da urbanização, ao mesmo tempo em que incentivasse a produção agrícola diversificada, com estímulo à pequena propriedade e ao trabalho livre.

Ao mesmo tempo, o mito justificava o porquê da invisibilidade da população negra, ao reforçar as ideologias raciais da época, que consideravam uma superioridade de brancos em relação a negros. Efetivamente, isso significou uma anulação do desenvolvimento da população negra em benefício da população branca; em consequência, a colocação social da população negra se deu de forma marginalizada, a exemplo do que ocorreu na capital do Estado, e isso é o que se vê ainda atualmente: os negros fora dos empregos de maior status social, residindo na periferia da cidade, com seus filhos estudando majoritariamente nas escolas públicas do município.

II. 1. 1. 2. Uma comunidade política imaginada

Tais visões elaboradas sobre Nova Friburgo são elementos definidores da cidade como uma "comunidade política imaginada", segundo a expressão utilizada por Benedict Anderson (1989) em suas discussões a respeito dos conceitos de nação. Afinal, para ele, toda a comunidade maior que uma aldeia primitiva, em que todos os seus habitantes se conhecem, deve ser pensada como uma comunidade "imaginada", porque seus membros jamais terão condições de conhecer a maioria dos seus compatriotas, "embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão" (ANDERSON, 1989, p. 14). Ou seja, existem fortes vínculos a ligar diferentes indivíduos, que se consideram pertencentes a uma dada comunidade, por razões que não são naturais, mas culturalmente construídas através de uma história comum.

[16] Editorial "O Trigo em Friburgo", publicado no jornal *A Paz*, edição de 10/07/1915.

Também Hobsbawm e Ernest Gellner (1991) não consideram a nação uma entidade social originária ou imutável, mas fruto de um período histórico específico e, na verdade, recente. Na sua formação, há que se destacar o elemento do artefato, da invenção e da engenharia social que serão, em última análise, responsáveis de fato pela construção da sua identidade. E é justamente este processo de elaboração que vai criar os mitos necessários à naturalização da dinâmica histórica, transformando-a em destino político.

É dessa forma que a Nova Friburgo industrializada e "progressista" do início do século XX não poderia, para a facção política liberal, ser identificada a um passado de escravidão e de pobreza. Por isso, sua fundação era contada como um feito de heróicos desbravadores – os imigrantes suíços -, a cumprirem o destino de transformar as adversidades encontradas em sucesso, promovendo o progresso e erigindo uma cidade paradisíaca, para o que teria sido essencial a formação étnica e cultural daqueles indivíduos – brancos europeus. Vários aspectos negativos presentes na história do município seriam esquecidos pelos homens políticos responsáveis pela elaboração da sua identidade, assim como a verdadeira desventura que representou a chegada dos suíços em 1820, a contribuição dos negros e a presença da escravidão na história do município. O passado, manipulado em função dos interesses do presente, não seria mostrado em sua totalidade, promovendo-se a ocultação dos aspectos não-oficiais do acontecimento escolhido, notadamente, das provações e lutas dos setores populares. (CHESNEAUX, 1995)

Mesmo não tendo igual peso que os municípios vizinhos, cujas economias eram cafeeiras e escravistas, a exemplo de Cantagalo, a escravidão negra fez parte da formação histórica de Nova Friburgo. Como demonstra Gioconda Lozada (1991), o negro escravo teve papel importante seja no campo (vários colonos suíços e alemães eram proprietários de escravos) ou na zona urbana, através de documentação que comprova a existência de considerável população de escravos em Nova Friburgo. O Censo Demográfico de 1872 (fonte: IBGE) indicava a existência de 897 escravos em meio à população de 6.303 habitantes da Vila de São João Batista de Nova Friburgo, perfazendo cerca de 14% da população. Na zona rural, onde se fixava a grande maioria da população nessa época, suplantando em muito (70% do total do município) a área urbana, esta percentagem era bem maior, já que representavam regiões dedicadas à lavoura do café. (ARAÚJO e MAYER, 2003).

Há também que se desmistificar a visão idílica que envolve a vinda dos imigrantes europeus, a começar pelo fato de boa parte dos imigrantes ser de indivíduos considerados "indesejáveis" na Suíça, obrigados a fazerem parte de uma "operação limpeza" ou de escaparem da fome e da miséria que grassavam em várias regiões do país. A trágica viagem, durante a qual morreu um em cada seis emigrados, e as condições adversas encontradas na fazenda do Morro Queimado, cujas terras distribuídas eram de qualidade desigual, muitas das quais incultiváveis e localizadas em encostas e picos escarpados, completam o quadro de um

cenário bastante diferente do ideologicamente divulgado. Pintados como valentes desbravadores e colonizadores, na verdade, os suíços enfrentaram imensas dificuldades para se estabelecerem na colônia, não encontrando a mínima infraestrutura ou os recursos prometidos pelo governo de D. João VI. Acalentando o sonho do enriquecimento rápido e fácil, os imigrantes depararam-se com outra realidade: pequenos lotes de terra e vias de escoamento dos possíveis produtos excedentes em péssimas condições.

Em cerca de dez anos, após a fase inicial, quando os colonos foram mantidos pelos subsídios enviados pela Corte Portuguesa instalada no Rio de Janeiro, a população de 1.631 suíços instalados caía para cerca de 600, os mil restantes tendo migrado em busca de melhores condições no Rio, em Macaé e, principalmente, em Cantagalo, onde o café proporcionava o sonho de riqueza imediata. Ficaram em Nova Friburgo aqueles que conseguiram vencer as adversidades na lavoura, dedicando-se à agricultura de subsistência. Além disso, já se vinha verificando uma progressiva ocupação luso-brasileira da região, cujos integrantes teriam maior participação na vida econômica local e assumiriam de fato a direção político-administrativa da Vila. Pode-se arriscar, segundo historiadores especializados no tema em questão, que os suíços acabariam "marginalizados", casando-se entre si e constituindo pequenos núcleos concentrados nas imediações da Vila. (ARAÚJO e MAYER, 2003)[17].

A esperança dos emigrados, expressa em seu canto de partida da Suíça, segundo o qual buscavam a "vantagem de ser burgueses para sempre" (NICOULIN, 1996), não encontrou o terreno desejado, mas sua imagem ilusória inicial acabou por ser resgatada, um século mais tarde, pelos homens políticos interessados em constituir uma identidade cultural para a cidade, dentro de uma nova realidade social vivenciada. Já no final do século XIX, o retrato primeiro da experiência colonizadora, desenhado como um retumbante fracasso, vinha sendo aos poucos substituído pela pintura de um quadro mais favorável, onde a cidade já aparecia como símbolo de prosperidade (trazida pela estrada de ferro, pelo desenvolvimento do comércio e pelo crescimento urbano) em meio à situação de declínio da economia cafeeira em todo o Estado e, particularmente, na região vizinha de Cantagalo.

Seguindo a mesma linha de pensamento inaugurada por Agenor de Roure, no ano de 1919 era publicado o *Álbum de Nova Friburgo*, livreto editado por Julio Pompeu, que, dando sequência às comemorações do centenário, apresentava um quadro geral do município, com seus pontos turísticos, praças, ruas, principais estabelecimentos comerciais, colégios, sítios e fazendas, além das personalidades históricas e lideranças políticas de então. A referência à colonização suíça aparecia, destacando a ação dos fundadores como essencial para a formação da "cidade civilizada e bela" do presente, uma cidade singular dentro do cenário brasileiro. Eram realçadas as virtudes cívicas do povo helvético, assim como o seu grande

[17]Trabalho baseado na análise dos registros de batismo e óbitos relativos ao período 1819-1831.

amor ao trabalho, símbolos também da singularidade, dando a entender que se tratava de qualidades raras no Brasil de então:

> Foi aquele grupo de louros filhos das montanhas, trabalhadores e virtuosos, e os brasileiros, deles nascidos, que, da modesta colônia de criadores e cultivadores, fizeram a cidade civilizada e bela de hoje, essa Friburgo tão singular entre nós, pelos vestígios das raças dos seus fundadores e tão poeticamente encantadora, com o seu aspecto de pequena cidade europeia, vestida dos esplendores das nossas matas, do nosso céu e das nossas cachoeiras.
> Na alma dos friburguenses existe ainda uma grande ternura e veneração pelos fundadores da sua urbe - o núcleo dos inteligentes e tenazes colonizadores, que trouxeram, com um grande amor ao trabalho, um fundo de virtudes cívicas, próprias do povo helvético, e são o patrimônio inextinguível da população de Nova Friburgo. (POMPEU, 1919, p. 17).

Fica evidente a ideologia do embranquecimento presente na exaltação da "formação" de Nova Friburgo, ao se analisar as características do povo helvético – branco, europeu – que foram destacadas e que são apresentadas como fundamentais para o desenvolvimento cultural, social e econômico da cidade. Ela é "civilizada e bela", a ponto de ser considerada "singular". Ou seja, ter recebido os imigrantes suíços a tornou positivamente diferente de outros cantos do Brasil. Há uma "veneração pelos fundadores", porque são "inteligentes e tenazes", o que deixa a entender que os povos da terra não o eram, levando a uma interpretação que corrobora as teorias racialistas da época, bem como toda uma ideologia que fora criada e que se mantém no imaginário cultural do brasileiro até hoje: a ideia do índio preguiçoso e do negro confusionista e sujo, diferente do povo helvético, de "virtudes cívicas".

II. 1. 1. 3. Suíços X Alemães

Nos anos que precederam a década de 1920, a presença de descendentes suíços já era bastante reduzida entre os friburguenses, estando circunscrita quase que exclusivamente às famílias de pequenos proprietários rurais nos distritos, como o de Lumiar. Além disso, o Censo de 1920 indicava existirem 1.475 estrangeiros num total de 28.651 habitantes. Dentre os estrangeiros, naquele momento, adquiriam grande importância os italianos e alemães. O Censo de 1872 já havia apontado a existência de 1.081 estrangeiros entre 6.303 habitantes da Vila de Nova Friburgo (zona urbana do município), assim distribuídos: 595 portugueses, 228 africanos (17 livres), 98 alemães, 66 suíços, 37 franceses, 24 espanhóis, 19 italianos. (SOARES, 1952) Italianos e portugueses estavam à frente de vários estabelecimentos comerciais, ao passo que a presença negra se fazia sentir nas ruas da cidade, junto ao comércio ambulante. (GUIMARÃES, 1916).

Quanto aos alemães, cuja primeira leva migratória já havia acontecido em 1824, sua importância para a vida da cidade evidenciava-se na instalação das fábricas, cujo capital

empregado foi, basicamente, o alemão. A possibilidade de os alemães influírem nas decisões políticas locais era muito mais efetiva em função do capital econômico de que dispunham, como de fato ocorreu, no momento mesmo da implantação das fábricas. A facção liderada por Galdino, por sinal, seria a grande defensora dos interesses do grupo alemão na arena política municipal. Mas, como demonstra João Raimundo (1992) em sua dissertação, o prestígio dos germânicos estava em baixa justamente por causa do posicionamento da nação alemã durante a Grande Guerra na Europa. Era necessário fazer sobressair outro referente, que não o alemão, como constituidor da população local, para o que os suíços serviram muito bem:

> Nesse momento, portanto, teria sido mais interessante ressaltar as origens não alemães da antiga colônia do Morro Queimado. Para isso, o elemento suíço prestaria de forma bastante adequada à construção do ideal de cidade europeia montada em pleno seio de um mundo tropical. Nova Friburgo tornar-se-ia um pedaço da Suíça - leia-se, país adiantado, civilizado, moderno - no meio de um mundo dos trópicos, onde predominava uma população de origem portuguesa ou africana - leia-se, regiões atrasadas, não civilizadas. (ARAUJO, 1992, p. 215).

Este ponto de vista pode ser comprovado por um artigo publicado no jornal *Cidade de Friburgo*, de propriedade do então Prefeito Sílvio Rangel, às vésperas das comemorações do centenário do município, que tiveram do veículo uma ampla cobertura. Citando cláusulas do contrato promovido entre a Coroa portuguesa e o representante suíço Nicolau Gachet, para a fundação da colônia, o artigo ressaltava as promessas relativas à concessão de propriedades e à garantia de todas as condições necessárias para o estabelecimento das famílias suíças, traduzindo ainda o entusiasmo dos organizadores da empreitada com respeito à "terra de pasmosa fertilidade" e à "benignidade do clima". O autor do artigo chegava a afirmar tratar-se do próprio "Canaan bíblico", deixando de se referir aos enormes problemas enfrentados pelos colonos e o abandono do local, por parte da maioria dos imigrantes suíços, anos após a inauguração da colônia. Era preciso enumerar apenas os aspectos positivos do projeto, além de apresentar as figuras dos suíços como responsáveis pelo sucesso do empreendimento, os quais teriam se adaptado perfeitamente à terra e à nova nacionalidade, em contraposição ao exemplo dos alemães:

> (...) A coroação do menino imperador em 1841 viu a antiga colônia transformada num formoso e próspero município, tendo realizado o caldeamento e a consequente nacionalização de sua descendência. No transcurso do período romântico, que vai da coroação ao início da guerra contra o Paraguai, Nova Friburgo aparece como um centro laborioso, com exportação de cereais e gêneros de primeira necessidade considerável, progredindo sob os influxos duma população em que a sobriedade de maneiras afirma a existência de uma moral austera. Nunca, nos seus cem anos de existência, a colônia de suíços deu mostras de repugnância à nacionalidade adotiva. Os exemplos de rebeldia e conquista extravagantes estariam reservados às colônias suspeitas dos alemães, que se encaminharam no rumo do sul, quando ninguém conhecia ainda os seus processos secretos (...).[18]

[18] Cf. artigo de Enoy Pontes no jornal A Cidade de Friburgo, Nova Friburgo, edição de 08/05/18.

O retrato dos alemães era pintado de forma oposta ao dos suíços: estes apareciam como forjadores de uma população na qual se encontrariam uma "sobriedade de maneiras" e uma "moral austera", em contraste com os "suspeitos" alemães, os quais teriam sido ingenuamente aceitos em solo brasileiro, pois se desconheciam os seus verdadeiros propósitos, tardiamente descobertos. Era um discurso que fazia sentido em meio à conjuntura da época, ao final da Primeira Guerra Mundial, quando os alemães eram execrados pela opinião pública internacional e nacional. Note-se que, no artigo, não era sequer citada a vinda dos imigrantes alemães para Nova Friburgo, em número de 324, no ano de 1824, ocupação organizada pelo Ministro José Bonifácio de Andrada, justamente para tentar reativar a Vila, cuja decadência e esvaziamento já eram evidentes desde o retorno de D. João VI a Portugal, quando cessaram os subsídios reais à colônia.

Esta caracterização extremamente negativa a respeito dos alemães foi sendo construída no desenrolar da guerra, tornando-se mais acintosa a partir de 1916, quando a Alemanha declarou guerra a Portugal, e francamente virulenta em 1917, após o torpedeamento de navios brasileiros por submarinos alemães, o que levou o Brasil a declarar guerra à Alemanha. Por esse motivo, inclusive, o Sanatório Naval de Friburgo, funcionando desde 1910, recebeu, como prisioneiros, 226 oficiais e marinheiros de um navio da Marinha Mercante alemã, que se encontrava aportado em Recife naquele ano. Os prisioneiros ali ficaram durante o restante da guerra, sendo que alguns deles foram contratados pelas fábricas Ypu e Arp, que aproveitaram seus conhecimentos de técnicos em máquinas e de administradores. Findada a guerra, boa parte deles retornou a Alemanha, mas outros se mantiveram em Nova Friburgo, engrossando a colônia alemã já existente. De qualquer forma, a presença dos prisioneiros em Nova Friburgo, naquele momento, só poderia contribuir no sentido da caracterização negativa dos alemães.

No final do ano de 1917, o jornal *O Pharol* publicava artigo sob o título "*Os Mandamentos da Guerra contra a Alemanha*", conclamando a população a ver em todo alemão um inimigo, a não comerciar com os súditos, casas ou empresas alemãs, porque o dinheiro ganho por eles se transformaria em armas, explosivos e materiais incendiários. Aconselhava ainda a não se contratar o serviço de um alemão, ou a ele confiar a educação dos filhos, porque haveria sempre o risco de se ter em casa um espião, que, como educador, formaria almas alemãs e não brasileiras. Concluía afirmando que "atrás de suas maneiras amáveis está o bote de felino e a garra do abutre"[19]. O jornal *A Cidade de Friburgo* já havia transcrito artigo de Miguel Lemos, fundador da Igreja Positivista do Brasil, intitulado "*Os positivistas e o perigo alemão*", do qual destacamos os seguintes trechos:

> (...) o conflito atual, provocado pela Alemanha, que o preparava há quase meio século, veio pôr mais em evidência os perigos que resultam da mistura, espontânea ou

[19] Jornal O Pharol, Nova Friburgo, edição de 30/12/1917.

> sistemática, de elementos mais afastados da nossa nacionalidade, isto é, das nossas tradições históricas.
> (...) Dentre esses elementos menos próximos de 'nossa origem ibérica', o mais perigoso de todos, o menos capaz de ser assimilado, aquele cuja influência direta menos nos convém, é sem dúvida o germânico. Na hierarquia das nações ocidentais estabelecida por Augusto Comte, ocupa esse elemento o último lugar. E aos fundamentos históricos, intelectuais, morais e sociais dessa hierarquia, estão os motivos por que a imigração alemã é a menos desejável para os países de origem latina como o nosso (...).[20]

Este artigo viria a ser reproduzido no mesmo jornal a 24 de agosto de 1919 e, na edição de 18 de janeiro de 1920, o editorial ainda aludia à influência germânica entre nós como muito nociva, propugnando não ser aconselhável aceitar de braços abertos o alemão como elemento colonizador, pois sua incapacidade de assimilação social seria inata.

Os historiadores acreditam que este ataque aos alemães, persistindo nas páginas do jornal mesmo após o término da guerra, estivesse vinculado à luta política local, travada, de forma bastante acirrada naqueles anos, entre os partidários de Sílvio Rangel, de um lado, e os defensores de Galdino do Valle Filho, de outro.

Enfim, a idealização de Nova Friburgo como a Suíça Brasileira terminava por se configurar extremamente conveniente aos homens políticos da cidade naquele momento histórico específico, "varrendo para debaixo do tapete" as contradições sentidas à flor da pele. Os "fantasmas" dos alemães ficavam de fora da gênese de Nova Friburgo, e todas as energias seriam canalizadas para as comemorações do Centenário de fundação da colônia suíça no ano de 1918, dando prosseguimento, então, à definição do município como espaço privilegiado, dentre as várias cidades brasileiras, para o desabrochar da "civilização" e do "progresso", por ter, como núcleo fundador, um povo de origem europeia. Nada mais propício, portanto, que este povo viesse a ser o helvético, identificado tão somente com os ofícios e as artes de manejar as ferramentas de trabalho, jamais as armas de guerra, e possuir tantas qualidades morais importantes para a consolidação de uma nação de bem e com vistas ao progresso contínuo.

Toda a configuração histórica do município de Nova Friburgo se deu de modo a propiciar que a releitura da suas origens, feita nas primeiras décadas do século XX, se fundamentasse na ideologia do embranquecimento corrente naquele mesmo período, como pôde ser descrito no item acima. Agora, olhando especificamente para a população negra, vamos procurar compreender seu lugar nessa "Suíça brasileira".

[20] Artigo originalmente produzido em junho de 1915, transcrito no jornal A Cidade de Friburgo, edição de 24/11/1917.

II.2.- O lugar do negro nessa “Suíça brasileira”

Nova Friburgo, política e administrativamente, compreendia um território muito maior do que hoje ao longo do século XIX. Abrangia áreas hoje pertencentes a municípios como Bom Jardim e Sumidouro, marcados pela lavoura escravocrata. Desde as origens, os colonos coexistiram no mesmo município com escravos. Acácio Ferreira Dias (1979) apresenta dados que mostram ter havido uma sociedade escravagista remota, “Em 1798 (...) a sua população dobrou atingindo a cifra de seiscentos indivíduos, dos quais trezentos e sessenta eram escravos.” (DIAS, 1979, p. 69)

O Código de Posturas da Vila de Nova Friburgo, publicado em 1848, contem vários artigos com medidas destinadas a evitar ajuntamento de escravos, venda de pólvora para eles e livres andanças nos domingos. Eram medidas com o explícito motivo de controlar a massa escrava. Embora se trate de um caso particular, há uma pesquisa sobre uma fuga de escravos ocorrida em 1850, na Fazenda Ponte de Tábuas em Nova Friburgo, em que os autores ilustram o clima de violência escravista existente na região, manifestado nas atrocidades cometidas contra os escravos na Fazenda e na forma arbitrária como se processou o julgamento dos fugitivos. (LISBOA e MAYER, 2008)

A historiadora Janaína Botelho Corrêa, em sua pesquisa sobre a história de Nova Friburgo (CORRÊA, 2012), apresenta dados que revelam uma hierarquia social entre aqueles que cultivavam lavouras variadas e os que se dedicaram ao café. Estes alcançaram status social e econômico, utilizando-se da escravidão para a manutenção de suas fazendas. Embora a escravidão estivesse mais disseminada entre fazendeiros de origem luso-brasileira, havia também uma minoria de colonos e descendentes com escravos, conforme indicações quantitativas. Desde o início da Colônia, houve colonos que buscavam ter escravos e, ao longo da história ulterior, vários colonos que logravam maior capital possuíam escravos. Fazendas, plantação de café e escravos distinguiam os colonos.

No contexto local de Nova Friburgo, podemos dizer que as famílias detentoras de grandes propriedades e de escravos lograram maior poder político do que os pequenos produtores. A estratificação social se manifestou no controle político exercido por uma pequena elite branca.

II. 2. 2 O Barão dos escravos

Quando se reconhece, no passado histórico do Brasil, um indivíduo de grande fortuna, pode-se praticamente supor que fosse um traficante de escravos, em virtude dos imensos lucros que tais transações alcançavam.

Antônio Clemente Pinto (1795-1869), o Barão de Nova Friburgo, era um indivíduo apenas remediado quando veio de Portugal para Brasil em 1807, com 12 anos de idade. A origem de sua fortuna, todavia, é mencionada por um cronista da época. Quando o barão suíço Von Tschudi visitou a região de Cantagalo no século XIX, ao se referir ao Barão de Nova Friburgo, assim escreveu:

> ...é o mais rico fazendeiro, não só do Distrito de Cantagalo, como de todo o Brasil (…). É português de nascimento (…) veio para o Brasil sem vintém (…) circulam muitas versões quanto à natureza de seus negócios e do modo por que chegou a ser possuidor de tão avultada riqueza (…). O novo-rico é em toda a parte do mundo objeto de inveja e maledicência (…). O que acontece em muitos casos, no Brasil, onde existe mesmo um provérbio bastante malicioso que diz, quem furtou pouco fica ladrão, quem furtou muito, fica barão", o que bem ilustra o pensamento do povo... (CORRÊA, 2012, p. 96)

Há informações de que o Barão de Nova Friburgo tornou-se um homem próspero graças ao tráfico de escravos. Dedicou-se ao tráfico entre a África e o Rio de Janeiro no período de 1811 a 1830, fornecendo escravos para as lavouras emergentes de café. Obteve igualmente do governo imperial sesmarias nos Sertões do Macacu, onde explorou minas de ouro, porém, sem muito sucesso, e foi um dos primeiros a cultivar o café na região fluminense. A própria criação da estrada ferroviária teve como objetivo primeiro beneficiar os negócios do Barão. Certamente o trem trouxe um grande impulso econômico a Nova Friburgo, mas objetivava-se precipuamente o escoamento da produção de café do barão de suas inúmeras fazendas em Cantagalo, barateando o seu custo.

Possuía, em meados do século XIX, quase duas dezenas de latifúndios em Cantagalo, considerada a região em que se aplicava o pior tratamento aos escravos no Brasil. Segundo Janaína Botelho Corrêa (2012), Cantagalo ganhou fama entre as províncias brasileiras não só pela riqueza gerada por seus cafezais em meados do século XIX, como pela crueldade com que os fazendeiros da região tratavam os escravos. Não faltam relatos de viajantes descrevendo as sevícias dos fazendeiros daquela localidade em relação aos seus escravos. Entre eles se encontrava o Barão de Nova Friburgo.

Mas o barão não foi o único a auxiliar o município. Cumpre destacar que, no século XIX, a receita da Câmara era tão exígua que muitas obras em estradas, pontes e estivas eram realizadas na base da subscrição, ou seja, doação dos fazendeiros locais para as respectivas melhorias na infraestrutura viária da então vila.

Janaína Botelho Corrêa (2012) conta, entre muitas histórias, que, em 1888, os herdeiros do Barão de Nova Friburgo, às vésperas da abolição, libertaram de forma oportunista 1.300

escravos. Certamente deveriam ter informações privilegiadas na Corte de que a escravidão seria extinta brevemente. Relata-se que os ex-escravos teriam ficado tão gratos com sua libertação que se recusaram a receber os salários da próxima colheita do café. Os herdeiros do barão, por sua vez, receberam honras e títulos do imperador D. Pedro II por esse gesto. Na verdade, trata-se de uma estratégia que muitos fazendeiros utilizaram libertando seus escravos antecipadamente já que o fim da escravidão era iminente. Com isso, angariavam a simpatia dos libertos, que se mantinham nas fazendas ao invés de abandonarem-nas.

II. 2. 3 Os Quilombos

Após 1821, a colonização suíça se estende para o Vale do Macaé. Nicoulin (1996) se refere a um documento de 1822 que noticia a destruição pelos suíços de vários núcleos quilombolas. Transcreve inclusive uma carta na qual se relata uma dessas expedições:

> Meu genro Laurent Sottemberger, que também fazia parte da caravana caiu num buraco desses, felizmente só com uma perna; safou-se, mas com o pé atravessado de lado a lado por uma estaca. Mas qual não foi nossa surpresa ao deparar com oito negros que, de arcos retesados, ameaçavam trespassar-nos o peito. Entretanto conseguimos dominá-los e obtivemos todas as indicações sobre aquelas terras. (NICOULIN,1996, p. 45)

A escravidão existia na Vila de Nova Friburgo desde os seus primeiros tempos. Certamente os escravos que existiam na Fazenda do Morro Queimado permaneceram em Nova Friburgo. Há menções de fazendas com escravos ao longo de todo o Vale do Macacu, e mesmo na região serrana. A Fazenda São José, comprada pela Coroa juntamente com a de Córrego D`Antas na mesma época de Morro Queimado, era possuidora de escravos.

No princípio do século XIX, os suíços foram cooptados para fundar uma colônia no Brasil, objetivando-se fundamentalmente a produção de alimentos, à margem da economia nacional baseada na monocultura e na mão de obra escrava sobre o latifúndio. No entanto, como algumas glebas de terra distribuídas não eram adequadamente produtivas, muitos suíços abandonaram o Núcleo Colonial e procuraram terras mais produtivas. Na ocasião em que os colonos buscaram essas novas terras, há um interessante episódio envolvendo os suíços e os quilombolas. Curiosamente, nessa ocasião, o governador militar e diretor da colônia, o tenente coronel João Manoel de Almeida Moraes Pessanha, indica aos colonos suíços as “novas terras do sertão das Cachoeiras do Rio Macaé”, local onde havia um quilombo. Ao que parece, eram terras devolutas, ou seja, terras abandonadas e que consequentemente retornavam à propriedade da Coroa Portuguesa. Logo, a partir de 1821, os suíços, insatisfeitos com as terras do “Núcleo dos Colonos”, ocuparam a região de Macaé de Cima, conforme recomendou o coronel Pessanha, e que originariamente não fazia parte das terra outorgadas aos colonos. Há

registro de que foram autorizados por D. Pedro I a ocuparem essa região. A princípio, parece que o coronel Pessanha indicou essas terras devolutas aos suíços no intuito de provocar um confronto entre eles e os quilombolas, cujo quilombo parecia não conseguir debelar. Não há comprovação de que o coronel Pessanha tivesse tal intenção, mas se não teve, acertou no que não viu, já que os quilombolas, devido o deslocamento dos suíços para aquela região, abandonaram essas terras, se deslocando rio abaixo.

Retornando ao caso de Nova Friburgo, há registro de que houve contato entre os suíços e os quilombolas, mas não houve confronto. O pesquisador Raphael Jaccoud (2001) transformou esse episódio em um acontecimento épico favorável aos suíços, coroando-o como mais uma saga desses colonos em Nova Friburgo, assim escrevendo:

> ...Os suíços não demoraram a explorar as regiões circunvizinhas (...)Todos sabiam, no entanto, que as terras situadas ao longo do rio eram habitadas por quilombos, que formavam verdadeiras tribos hostis(...) Em 1821 correu a notícia de que no Rio de Janeiro estava sendo organizada uma companhia colonizadora para ocupar a região. Os suíços de Friburgo não perderam tempo, tomaram a dianteira e marcharam para conquistar as novas terras(...)O primeiro trabalho foi o de subjugar os quilombos(...) A conquista do Macaé converteu-se, pois, em outro episódio épico e, em pouco tempo, as margens do rio foram tomadas pelos corajosos suíços oriundos de Nova Friburgo.

Vê-se com relativa clareza que a presença de quilombos era uma realidade na região da recém formada vila e que houve, sistemática e permanentemente, uma orientação ideológica, na construção histórica posterior, para silenciar os possíveis documentos e fontes a respeito. No entanto, pela falta de documentos históricos, a presença de quilombos ainda precisa ser melhor investigada.

II. 3. Contexto geográfico e atual

Para as informações sobre dados geográficos e econômicos, foram consultadas as bases de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Prefeitura Municipal de Nova Friburgo e da Agenda 21 Nova Friburgo[21].

Localizado na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, a 136 quilômetros da capital fluminense, Nova Friburgo é polo regional de serviços do Centro-Norte fluminense e uma das maiores reservas da fauna e da flora do País.

Nova Friburgo encontra-se encravada em um vale num dos pontos mais altos da Serra do Mar. Seu solo é formado por rochas que vêm sofrendo desgastes naturais desde seu aparecimento, criando camadas de solo sobre as quais, com o tempo, cresce uma cobertura

[21] O Fórum Local da Agenda 21 de Nova Friburgo é um grupo multissetorial constituído para analisar e propor políticas públicas e ações integradas, em prol do desenvolvimento sustentável do município. Composto pelos quatro setores da sociedade (social, jurídico, cultural/religioso, econômico), o Fórum assumiu o compromisso de ser um espaço de debate para a construção de uma sociedade mais justa de democrática.

vegetal. Por ser argiloso e a argila reter a água, com a chuva este solo tem seu volume aumentado e fica suscetível a deslizamentos.

O relevo do município é responsável por uma alta densidade de canais de drenagem, a qual, somada a altos índices de precipitação, propicia a existência de um grande número de riachos, córregos e rios.

A Bacia do Rio Paraíba do Sul abrange partes dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. A sub-bacia do Rio Paraíba do Sul, localizada no território do município, é a do Rio Grande, onde se encontram as microbacias do Rio Bengalas e do Ribeirão São José.

As florestas estão distribuídas nas áreas de maior altitude, concentradas nos distritos de Mury, Lumiar e São Pedro da Serra. O distrito-sede e o de Conselheiro Paulino tiveram suas áreas de floresta reduzidas devido à expansão urbana. No século XIX, os distritos de Amparo e Riograndina sofreram desmatamentos em grandes áreas por conta do cultivo do café e de outros produtos agrícolas e da pecuária. O distrito de Campo do Coelho também registra extensas áreas desmatadas, principalmente no vale do Rio Grande, por sua vocação histórica para o cultivo de hortaliças e expansão de pastagens.

Recentemente, os avanços na legislação ambiental possibilitaram a criação de diversas áreas de preservação ambiental, no âmbito de municípios e estados. Merece destaque a Área de Proteção Ambiental (APA) Estadual de Macaé de Cima, criada em 2001, que abrange todo o território dos distritos de Lumiar e de São Pedro da Serra, além de parte do distrito de Mury.

O Parque Estadual dos Três Picos, criado em 2002, conta com uma área aproximada de 46.350 hectares (o maior do estado) e abrange parte dos territórios dos municípios de Guapimirim, Teresópolis, Nova Friburgo, Cachoeiras de Macacu e Silva Jardim.

De 1970 a 2010, a população residente na área urbana aumentou cerca de 113%, passando de cerca de 75 mil para 160 mil habitantes, enquanto na área rural, no mesmo período, o acréscimo foi de 45%, passando de cerca de 16 mil para 23 mil habitantes.

Os fatores que explicam este quadro são: (1) o êxodo de parte da população de distritos predominantemente rurais e municípios vizinhos para o distrito-sede de Nova Friburgo e para o distrito de Conselheiro Paulino; (2) o crescimento populacional dos aglomerados rurais (agrovilas) em áreas urbanas; (3) a falta de políticas públicas de descentralização de serviços, (4) migração do grande Rio de Janeiro e de outros estados da federação.

Nova Friburgo é o maior polo de confecção de moda íntima do Brasil e um importante centro regional da indústria metal-mecânica, responsável pela fabricação de 45% da produção de fechaduras residenciais do País. O município também é referência na área de educação, saúde, comércio e serviços jurídicos na região Centro-Norte fluminense.

Segundo dados do IBGE, do Censo Demográfico de 2010, dos 182.082 habitantes de Nova Friburgo, 72% se declarou branca e apenas 26% se declarou parda ou preta. Ainda segundo o Censo, 95.635 habitantes estão economicamente ativos e ocupados

profissionalmente, ou seja, cerca de 52% da população. Da população ocupada, com números semelhantes ao da população total, 72% se declarou branca e 26% se declarou parda ou preta.

A economia de Nova Friburgo está baseada, fundamentalmente, no setor de serviços. Os dados comparativos entre agropecuária, indústria e serviços mostra claramente essa ênfase. Cerca de 85% da economia local gira em torno do setor de serviços, contra apenas 12% na indústria e cerca de 3% no setor agropecuário.[22] Segundo dados oficiais, há 7.880 empresas regulares no município que empregam mais de 50.000 trabalhadores. O salário médio é de 1,8 salário mínimo.

[22] (Fonte: Ministério da Fazenda, Secretaria do Tesouro Nacional, Registros Administrativos 2009. IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA).

CAPÍTULO III

III. NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS NO MUNICÍPIO DE NOVA FRIBURGO

No presente trabalho, o corpus a ser analisado são as narrativas autobiográficas de professoras negras sobre suas trajetórias profissionais. Na elaboração de suas narrativas, podemos observar sua construção identitária sobre o que é ser negra-mulher-professora, num determinado contexto histórico-social, em que, concomitantemente, se mesclam suas características pessoais e familiares, permeadas pela cultura em que estão inseridas.

Embasando a metodologia da pesquisa narrativa e da construção de sentidos e identidades nos discursos autobiográficos, dialogo, ao longo deste capítulo, com as contribuições de BASTOS (2005, 2013), JOSSO (2004), MELLO (2010), MOITA LOPES (2001, 2002, 2009), NÓVOA (2010), SOUZA (2011, 2007, 2008), BUENO (2002)

III.1 Pressupostos teóricos

Contar histórias faz parte da vida do ser humano, muito antes que ele soubesse falar ou escrever. Grupos tribais que não conhecem a escrita encontram na oralidade a possibilidade de manutenção de sua cultura, através das histórias contadas de geração a geração. Porém, mesmo entre as sociedades ditas civilizadas, que se organizam em agrupamentos urbanos e dominam a escrita, as histórias agradam e encantam. E aqui não me atenho somente às histórias contadas através das artes, como cinema, literatura, artes plásticas, mas às histórias contadas oralmente no cotidiano. Relatos de episódios vividos, partilha de experiências, narrativas de um mundo real em que o narrador é observador onisciente e, muitas vezes, personagem principal. É nesse papel de narrador que se encontram as duas professoras negras, narrando suas trajetórias no cotidiano de vivências no ambiente escolar que trago nessa pesquisa.

Narrar histórias está presente na vida humana cotidianamente. Contamos histórias sobre as ocorrências do dia-a-dia, sobre as situações do trabalho, sobre as relações com amigos e familiares. Contamos histórias alegres, engraçadas, tristes, dramáticas. Amamos tanto contar histórias que as contamos sobre as histórias que vimos no cinema, na TV, nos livros.

As narrativas já foram alvo de estudo em diversas ciências humanas e sociais. Para a História, as narrativas trazem o conteúdo daquilo que é o seu cerne – a História humana -, em torno dos fatos e personagens que os vivenciaram. A partir disso, foram objeto de estudo também da Sociologia e da Antropologia, por exemplo. Os estudos de casos há muito fazem parte dos recursos da Psicologia e da Pedagogia. Na área das Linguagens, as narrativas tiveram seu formato e sua estrutura analisados pela Linguística, em suas variadas disciplinas, bem como pela Teoria Literária, pelo viés da criação artístico-literária.

Para Bastos (2005):

> Esse interesse de diferentes disciplinas das ciências humanas e sociais pela narrativa – a chamada virada narrativa – ocorre no contexto de uma mudança de paradigma científico que critica, por exemplo, metodologias mais tradicionais de pesquisa (a formalização, a experimentação, a quantificação), pautadas em modelos das ciências exatas. A pesquisa pós-positivista, de natureza qualitativa e interpretativista, sustenta que a complexidade envolvida nos fenômenos sociais não pode ser atingida com o aparato metodológico tradicional. (BASTOS, 2005, pp. 74-75)

Assim, atualmente, as narrativas autobiográficas são usadas como fonte de estudo em diversas áreas do conhecimento, pois estudar histórias é uma forma de compreender a vida em sociedade. Construímos quem somos e quem são os outros a nossa volta a partir das histórias de vida que narramos ou que nos são narradas, ressignificando-as e reconstruindo constantemente nossas identidades pessoais e sociais.

No presente trabalho, a busca por conhecer a trajetória de professoras negras e sua construção identitária como tal se insere no contexto maior de valorização da diversidade cultural e de superação do racismo e da discriminação, a partir de uma compreensão de que as identidades não são fixas e nem tampouco inerentes às pessoas. Elas são construídas no decorrer de suas experiências e vivências, portanto dependem de como visualizamos o mundo em que vivemos e como nos adaptamos a ele e às situações nele criadas.

Vivemos num tempo em que a identidade pessoal não é vista como algo fixo e estável, mas como um processo que, ao longo da vida, se constrói de uma forma não-linear e, às vezes, contraditória. É nas práticas discursivas do cotidiano que as identidades são construídas e a todo tempo reinventadas, num esforço constante de dar sentido ao mundo em que vivemos, procurando compreendê-lo, e compreender a nós mesmos, enxergando-nos, ora como dizem que somos, ora como gostaríamos que fôssemos. Na visão de Moita Lopes e Fabrício:

> (...) deixamos de lado a pesquisa que vê a linguagem como representativa da vida social para abrir espaço a investigações que compreendem a linguagem como constitutiva da vida social, em que os indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções em forma situada e contingente. (MOITA LOPES e FABRICIO, 2004, p. 03)

Essa visão atual sobre a identidade tem embasado áreas diversas dentro das ciências humanas e sociais, bem como os estudos da linguagem, numa perspectiva interdisciplinar a fim

de se compreender construções identitárias especialmente dos grupos considerados como minoritários (não no sentido quantitativo do termo, mas em relação às posições de poder na sociedade), – como mulheres, gays e negros e negras. Ou seja, o interesse é resgatar o papel dos sujeitos que, colocados à margem, têm desempenho significativo na construção da história da humanidade. Na presente pesquisa, nos referimos diretamente à população negra que, subjugada e discriminada, ocupou os papéis de subordinação cultural e econômica aos brancos. Estudar a trajetória profissional de mulheres negras é procurar entender como se enxergam, como se mostram, quais são suas dificuldades e necessidades.

Entre as práticas discursivas mais estudadas em pesquisas sobre a relação entre o discurso e as identidades sociais, destacam-se as práticas narrativas. Nessa perspectiva é que se insere a presente pesquisa, que buscou, através das narrativas orais de professoras negras, compreender seu discurso relacionado a como constroem suas identidades profissionais, no contexto social em que estão inseridas.

Segundo Moita Lopes (2001), diferentes disciplinas têm se dedicado a enfatizar o papel das narrativas como forma de organizar o discurso e contribuir para o processo de construção de identidades sociais. Pode-se destacar como pressuposto a ruptura com um saber positivista, advindo da visão e prática científica desde o século XVIII, e uma ênfase na subjetividade como conhecimento, numa maior aproximação entre o sujeito e objeto. Dessa forma, pressupõe-se uma relação entre a história/memória do sujeito colaborador (entrevistado), em que há uma construção da noção de realidade, a partir daquilo que lhe é mais significativo.

> (...) parece haver a compreensão de que contar histórias é um meio de se fazer sentido (Bruner, 1986) ou de quem e como somos construídos no mundo social.
> Assim, o foco que é colocado nas narrativas aqui tem a ver com seu papel como instrumento de organização do discurso, que possibilita a construção sobre quem somos na vida social.
> O que me interessa é, portanto, o papel que as narrativas desempenham na construção das identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros. (MOITA LOPES, 2001, s/p.)

Com esse mesmo entendimento, a pesquisa narrativa (NÓVOA 1995, 2010; JOSSO, 2004; MELLO, 2010; SOUZA, 2007, 2008, 2011; BUENO, 2011, RABELO, 2011) vem ocupando destaque no campo educacional porque possibilita que os sujeitos se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, na medida em que selecionam e organizam suas experiências de vida. A pesquisa narrativa será utilizada neste trabalho como base teórica, na elaboração de todo o trabalho, incluindo a metodologia e a interpretação dos dados, com o objetivo de traçar e compreender nas falas das próprias professoras entrevistadas sua identidade negra em relação à sua prática docente. Ou seja, desde o formato das entrevistas – enquanto narrativas construídas pelas entrevistadas através de suas memórias e registradas por mim – até a leitura posterior que

farei dessas narrativas – criando, eu mesma, uma narrativa na construção do texto escrito da pesquisa -, tudo estará permeado pela prática da pesquisa narrativa.

Mello (2010) reflete que a pesquisa narrativa é, ao mesmo tempo, fenômeno estudado e método de pesquisa. É fenômeno estudado, na medida em que se trata de uma interpretação das construções identitárias que se apresentam nas narrativas para criação de sentido que vise a responder às questões colocadas pelo pesquisador-participante, que é o interlocutor dessas narrativas. E é método de pesquisa enquanto elaboração de sentidos que são construídos em parceria entre narrador e pesquisador, a partir do fenômeno estudado.

As narrativas são de cunho autobiográfico, pois o objetivo é que as participantes reflitam sobre sua própria história, ao organizá-la para narrar, visto que isso implica escolhas que são feitas a partir de um elenco de acontecimentos, considerando o que lhe é mais importante e de que jeito isso será apresentado, narrado, transmitido. Segundo Duran (2014, p. 231), “narrar-se exige um exercício profundo de retomada de contextos diversos, de influências recebidas, do entrelaçamento de saberes próprios com outros saberes.”

Assim, este trabalho, através da pesquisa narrativa, propõe um desenvolvimento profissional num processo contínuo de formação e autoconhecimento/autorreflexão para repensar a prática pedagógica de todos os envolvidos na pesquisa – entrevistadas e entrevistadora. A pesquisa narrativa torna isso possível porque compreende que o conhecimento pessoal e prático do professor está construído por imagens e metáforas que representam experiências, significados e instrumentos de reflexão para a ação pedagógica (TELLES, 1998). As imagens e metáforas são detectadas na fala do professor pelo pesquisador, a partir de uma construção de sentidos que se dá na relação de ambos – entrevistado e entrevistador – mediada pelo discurso.

A natureza inter e transdisciplinar das histórias de vida que são narradas possibilita a integração de diversas perspectivas, apontando para uma grande riqueza e polifonia epistemológica e metodológica. A Pesquisa Narrativa neste trabalho é, simultaneamente, fundamentação teórica principal e metodologia de pesquisa, à medida que é o fenômeno estudado é a análise das construções identitárias que se apresentam nas narrativas para criação de sentido que vise a responder à questão principal levantada pelo pesquisador participante – ou seja, a construção de sentidos se dá em parceria a partir do fenômeno estudado.

No desenvolvimento da pesquisa em questão, tenho o mesmo entendimento de Mello (2010):

> A pesquisa narrativa é de cunho colaborativo e pode ser realizada em parceria pesquisador-participante, os quais se tornam co-autores do estudo realizado, pois pesquisador e participante vivem juntos uma experiência investigativa e juntos compõem sentidos sobre a mesma. (MELLO, 2010, p. 174)

Ao buscar compreender a construção identitária das professoras negras, levo-as, elas mesmas, a compreenderem sua trajetória, através de suas memórias narrativas; tanto eu – pesquisadora – quanto elas – participantes – criamos sentidos para essas narrativas.

Neste trabalho de pesquisa narrativa, para a interpretação do discurso materializado na linguagem, utilizei-me da perspectiva de Foucault, a fim de se compor sentidos para as narrativas das entrevistadas. Todo discurso carrega consigo uma ideologia; trata-se de um fazer político e social. Usar o discurso é utilizar a linguagem para construir verdades e maneiras de se construir o mundo. De acordo com Foucault (2011), uma pessoa sabe que não tem o direito de dizer tudo e que não está autorizada a dizer tudo em qualquer circunstância. Isso ocorre porque “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída” (p. 9). Segundo o autor, existe uma “ordem do discurso”, que, mesmo sendo invisível aos nossos olhos, sabemos que existe. Desse modo, é como se existisse uma “voz coletiva” na sociedade que ditasse se o discurso de determinada pessoa, grupo ou instituição teria ou não coerência com as coisas que a sociedade considera como verdadeiras.

Com respeito à questão dos negros na sociedade brasileira, a “voz coletiva”, silenciosa em alguns momentos, mas audível em outros, como ficará evidenciado pelos relatos de vida das entrevistadas, é a de que o espaço social de prestígio é dos brancos. Aos negros, cabem as posições de menor status social, sempre que eles estiverem em posição de igualdade com os brancos.

Portanto, ao entendermos que a verdade é um constructo social e que o conceito de verdadeiro pode ser diferente de acordo com as diferentes culturas e organizações de grupos sociais, chegamos de certa forma à conclusão de que não há conceito de verdade se não houver o conceito de poder. Isso porque quem dita a verdade são as relações de poder.

Estas se manifestam de muitas formas, principalmente via discurso. Através do uso da linguagem, uma sociedade transmite, de geração a geração, seus valores e tradições. O que é percebido como “verdade”, pelo entendimento foucaultiano, é a construção de discursos de verdade constituídos ao longo do tempo em cada sociedade, ditando maneiras corretas ou equivocadas de se viver.

III.2 Metodologia de Pesquisa

Neste trabalho, a narrativa está sendo considerada como um recurso por meio do qual os sujeitos organizam suas experiências pessoais e sociais, (re)organizam e (re)contam eventos arquivados em sua memória e se constituem identitariamente. Dessa forma, a narrativa constitui-se numa prática de construção de sentidos em relação a si mesmo e ao outro, pois parte de algo vivido que possui uma finitude, mas, ao ser lembrado, ganha outros significados. Tratando-se da metodologia de investigação qualitativa, o enfoque de histórias de vida aparece como uma alternativa ao positivismo e à investigação social baseada no experimento e na pesquisa estatística.

O método biográfico e sua integração nas ciências sociais e humanas ainda carece de um reconhecimento de estatuto científico, pois se trata de uma reação aos resultados de uma ciência que tende à simplificação e à generalização. Trabalhos como o presente contribuem, então, para evidenciar a consolidação do método biográfico como método de investigação nas ciências sociais e humanas.

O principal argumento para empregar o uso de narrativas no campo da pesquisa educacional é o fato de os seres humanos serem sujeitos contadores de histórias de modo individual ou em grupo, sempre estamos envolvidos em histórias cruzadas: histórias em que nós mesmos somos os personagens principais ou histórias de outros, das quais, de algum modo, fizemos parte.

Assim, é possível compreender que escolhemos contar um evento, optando por deixar outro de fora. Essa dinâmica entre memória e narrativa se dá prioritariamente através do narrador (na pesquisa, aquele que está sendo entrevistado/ouvido), cabendo ao interlocutor (na pesquisa, aquele que está perguntando) a provocação inicial de uma memória, a partir de algo que ele deseja saber (investigar, conhecer) e sobre a qual o outro irá discursar (falar, contar, narrar).

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. Nesses termos, a rememoração é sempre reflexão e autorreflexão. (SOUSA, 2007)

A memória é uma escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

É importante ressaltar que as narrativas que criamos são sempre versões parciais do mundo real e são, assim, impregnadas por nossa visão de mundo e nossos posicionamentos político-ideológicos, que fundamentam e, muitas vezes, justificam nossas histórias de vida. São construções pessoais a partir de vivências e, mais do que isso, do que o indivíduo apreende dessas vivências, ao elaborar sua própria história, transformando o fato narrado em fato narrativo, isto é, o fato acontecido em história a ser contada sobre ele, em memória. Não uma memória estática, que foi registrada e se é capaz de repetir *ipsi litteris*; antes, uma memória viva, que se reconstrói a cada vez em que é acessada. Segundo Abrahão (2006, p. 151): "A narrativa autobiográfica contém a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador, não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique o(s) acontecimento(s) narrado(s)."

Dessa forma, o pesquisador dá sentido ao que ouve, ao mesmo tempo em que o próprio participante ressignifica, na sua narrativa, os fatos que narra. Juntos, os sentidos construídos não são dados *a priori*, mas no ato da própria narrativa.

Na concepção de Moita Lopes (2009), o discurso é o espaço onde as identidades dos agentes discursivos se constroem/reconstroem, segundo suas marcas históricas, raciais, culturais, institucionais, de gênero, de sexualidade. Assim, as marcas que o discurso apresenta têm relação com a identidade do sujeito; identidade essa que não pode ser considerada com única e concluída, posto que a construção identitária se dá no meio social, ou seja, na relação com o outro e pela linguagem: "(...) o interlocutor é crucial (neste processo de construção), em que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem." (MOITA LOPES, 2009, p. 30) A natureza do discurso é, segundo esse entendimento, dialógica, mediadora e constitutiva da construção do mundo social e, individualmente, das identidades. Isso está na base da pergunta filosófica que a humanidade se faz desde sempre: "quem somos?". Nas palavras de Moita Lopes (2009):

> Talvez o fenômeno mais intrigante para entender a vida humana seja compreender como nos tornamos as pessoas que somos. Esse processo tem despertado, na chamada modernidade tardia em que vivemos neste início de século, o interesse de várias disciplinas nas Ciências Humanas, provavelmente devido à percepção sociopolítica de um mundo plural em que modos de ver a experiência humana de forma homogênea dão lugar a heterogeneidade que nos constitui ou ao intricado mosaico de que somos feitos. (MOITA LOPES, 2009, p.58)

Na perspectiva desse autor, o ser seria fruto de narrativas autobiográficas, num processo de auto-historicização que sempre envolve o outro, porque nunca fazemos isso isoladamente, mas numa inter-relação, mediada pela linguagem com seu caráter dialógico.

A análise do material documentário, na pesquisa narrativa, é realizada, geralmente, a partir da tematização dos dados em uma perspectiva de composição de significados. Esse material pode se apresentar de várias formas, segundo Rabelo (2011): "(filmes, balé, contagens orais, entre outros) e também podem receber a contribuição de várias técnicas,

além da entrevista gravada e transcrita, ou seja, não exclui outros meios escritos." (p. 179). Vale ressaltar, porém, as considerações feitas por Bueno (2011) no que diz respeito aos tipo de materiais que podem ser utilizados nessa abordagem: os materiais biográficos primários (narrativas autobiográficas recolhidas por um pesquisador, através de entrevistas realizadas face a face) e os materiais biográficos secundários (correspondências, diários, fotografias, documentos oficiais etc). Segundo Bueno (op. cit.), para o sociólogo Franco Ferrarotti (1988), os materiais biográficos devem ter seu uso privilegiado, pois trazem e explicitam a subjetividade do sujeito:

> Devemos trazer para o coração do método biográfico os materiais primáris ea sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material primário, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador. (FERRAROTTI, 1988 Apud BUENO, 2011, p. 19)

Nesta perspectiva de análise ou interpretação dos dados (material documentário), não se adota a postura de busca por critérios para verificar e validar os resultados alcançados, de forma que se possa construir/declarar verdades científicas. O conceito de verdade, portanto, assume outra dimensão.

O método biográfico possibilita penetrar nos caminhos que o sujeito percorre enquanto construtor que é de sua própria história, porque vivenciou experiências marcadas por aspectos formativos e profissionais, a partir de sua inserção num determinado contexto cultural e coletivo responsável por sua identidade. Essa inserção no real carrega um componente político, em seus aspectos do poder, que se exerce sobre um sujeito que se narra, porque esse exercício contextualiza sua própria vida e desvela caminhos e descaminhos impregnados por influências sofridas, próprias de um contexto social. Segundo Duran (2014): "O significado de uma biografia (...) deriva de uma 'comunidade de falantes', mesmo quando o que é lembrado é uma experiência pessoal, porque o seu sentido deriva do social." (p. 238)

III.3 Narrativas e Memórias

O ato de narrar histórias suscita sentimentos múltiplos tanto nos narradores quanto em seus interlocutores, visto que as narrativas são mais do que informações; elas se constituem em espaços discursivos onde os narradores relatam histórias reais que desvendam práticas cotidianas que podem ser interpretadas pelo outro conforme suas próprias realidades.

No caso deste trabalho, não foi diferente. Preparei-me para as entrevistas com algumas perguntas-tema em mente para iniciar uma conversa que motivasse as entrevistadas a falarem sobre suas memórias com relação à sua vivência das questões étnico-raciais: preconceitos vividos na infância e vida escolar, discriminação sofrida em ambiente de trabalho, vivências e reflexões acerca da temática. As professoras são minhas colegas de trabalho, com

quem mantenho laços afetivos, embora consista num vínculo que se restringe ao ambiente comum de atuação profissional. Certamente, sua primeira motivação, ao aceitarem conversar comigo sobre esses assuntos, foi colaborar com uma necessidade minha – a de produção desta pesquisa.

Reunimo-nos em minha casa, num final de tarde, após o dia de trabalho, para um café e uma conversa. A entrevista, cuja transcrição integral encontra-se nos anexos deste trabalho, durou uma hora, quatro minutos e trinta e oito segundos e foi gravada em áudio em aparelhos celulares. Antes de iniciar a gravação, expliquei sucintamente sobre o trabalho de pesquisa desenvolvido (o programa em que estou inserida, as motivações que me chegaram a ingressar no Mestrado em Relações Étnico-raciais) e sobre a questão principal que permeia esse trabalho: a docência negra num município que tem a alcunha de “Suíça brasileira”. Eu disse às professoras, então, que gostaria de ouvir suas histórias para tentar entender essa dinâmica. Sem uma combinação prévia sobre a ordem de participação na entrevista, dirigi-me a uma das entrevistadas e pedi-lhe que falasse sobre sua infância, tendo em mente a questão do preconceito racial.

No desenrolar da entrevista em si, as próprias narrativas foram motivando perguntas específicas que levassem a construir um significado em relação à minha questão inicial. Numa narrativa autobiográfica, a atenção do narrador não está somente naquilo que ele diz, mas também em como diz. De certo modo, ele está consciente da situação de comunicação em que está inserido, na qual está sendo ouvido por alguém interessado em sua história por algum motivo específico. A motivação do interlocutor molda, num certo sentido, o discurso de ambos – enunciador e interlocutor. Como diz Mello (2010) sobre a Pesquisa Narrativa, o pesquisador ouve as histórias dos participantes e, junto com eles, tenta compor sentidos. Entendendo a si mesmo, o pesquisador narrativo será capaz de problematizar as tensões entre suas próprias histórias e as histórias dos participantes de uma pesquisa.

Por outro lado, o texto narrado é uma releitura que o próprio narrador faz de sua história. Desse modo, a autobiografia é uma interpretação do texto da vida que é feita, inicialmente, pelo próprio narrador quando da sua narrativa (OLSON e TORRANCE, 1999). Essa releitura é feita através de passos que vão configurando o texto da narrativa autobiográfica. O narrador tem sua memória estimulada a partir de algo que seu interlocutor propõe, através da leitura de um texto, de uma proposta de diálogo, de uma pergunta direta; a partir daí, compõe sua narrativa que precisa ser crível. Essa memória é a que se chama episódica, que revela eventos, fatos e impressões arquivados, numa espécie de *flashback*. Um relato autobiográfico dá sentido à memória, pois transforma a memória episódica em memória semântica; ou seja, quanto mais se narra algo vivido que foi significativo, mais se dá sentido ao que está sendo narrado e, nessa medida, é possível se construir uma narrativa cada vez mais significativa também para quem a ouve.

> O objetivo último de qualquer narrativa é a verossimilhança. Mas a maneira pela qual conseguimos alcançá-la é também determinada pelas regras dos gêneros da autobiografia em termos dos quais agimos, não sendo oferecida por alguma máxima ´que não é mais que o fato'. (OLSON e TORRANCE, 1999, p. 145).

Para o presente item, necessitei, obviamente, fazer a transcrição da entrevista e, para tal, ouvi-a algumas vezes. Interessante é que, ao realizar essa tarefa, eu mesma – pesquisadora e escritora do presente texto – ouvi-me num outro papel. Ao ouvir a entrevista, era como se eu estivesse escutando uma conversa a três, da qual eu fizera parte. Digo isso porque, assim como, ao ouvir as entrevistadas, suas palavras ganhavam novos sentidos além daqueles que se construíram no ato da entrevista, também o meu próprio discurso que, no momento da entrevista, foi construído como o da interlocutora, me parecia agora também carregado de outros sentidos e, mais do que isso, também das marcas do sujeito que vive numa sociedade de superioridade branca em detrimento da cultura negra.

Sendo a memória uma construção social, um fenômeno psicológico de caráter cultural, os significados são mobilizados durante a construção de narrativas e argumentações situadas (FRANÇA e BARBATO, 2011). É por meio da memória enunciada para o outro e para si que o narrador ressignifica os eventos lembrados, na medida em que os concretiza no discurso e, nesse processo, se posiciona, interpretando o passado por meio de lembranças e esclarecimentos, a partir da perspectiva do presente.

Assim, é possível rever e criticar nossas atuações passadas, veiculando atitudes e emoções em relação a elas. Segundo Bastos (2005): "(...) esse filtro crítico e afetivo através do qual criamos as estórias que contamos estão, necessariamente, vinculados a nossos valores e crenças, a nossa cultura, a nossa história." (p. 80). Percebi, então, ao ouvir toda a narrativa constituída pela entrevista, que houve também uma narrativa pessoal minha nessa construção da qual fiz parte, a partir do momento em que ora era interlocutora, ora era co-participante na elaboração e evocação de pensamentos, sentimentos, memórias que também contribuíram para construir a narrativa total e os seus sentidos. Ou seja, uma autobiografia interessa ao ouvinte tanto quanto ela é capaz de ser compreendida como algo que tem verossimilhança em relação à vida real. Por estar em contato com os estudos relativos às questões étnico-raciais e também ter uma proximidade com as entrevistadas, não imaginei exatamente que me surpreenderia com seus relatos; no entanto, mais do que um relatório de fatos descritos, a entrevista se construiu numa narrativa, em que as memórias buscadas não foram as de fatos banais e previsíveis, e sim algo de extraordinário, que visasse atender à expectativa da entrevistadora.

A apresentação da análise dos dados se dará a partir de duas seções. Inicialmente, faço uma breve identificação das entrevistadas, segundo dados fornecidos por elas. Ambas serão identificadas pela letra inicial de seus nomes, que ficarão em sigilo. Eu serei identificada pela letra *P*, de pesquisadora.

Numa segunda seção, transcorrerei uma análise temática dos dados da entrevista, a partir de uma seleção que criei, considerando o que foi narrado em relação direta com esta pesquisa. Assim, os relatos em que há uma carga emocional maior, no sentido de uma ênfase dramática da narrativa (expressa nos alongamentos, nas pausas reflexivas, nas palavras e expressões pronunciadas com mais ênfase), certamente produziram em mim uma audição mais significativa na construção dos sentidos dessa.

III. 3. 1. Descrição do local e dos sujeitos de pesquisa

A instituição que é o ambiente de trabalho comum às duas professoras entrevistadas e também à pesquisadora é uma escola privada de Educação Básica localizada em Nova Friburgo, com uma estrutura bastante razoável para os padrões socioeconômicos do município, apesar de seus estudantes pertencerem, segundo informações da direção da unidade escolar, às classes C e D, com renda familiar entre 2 e 10 salários mínimos. No presente ano, a escola conta com cerca de 560 alunos matriculados, sendo, desses, apenas 2% com declaração de cor como "preta" ou "parda", ou seja, em torno de 12 estudantes.

Nesse mesmo período, a escola conta com cerca de 80 colaboradores, sendo 60 em funções docentes e 20 em funções de apoio. Dentre o corpo docente, apenas 2 professoras se declararam[23] negras (ou seja, menos de 1%); dentre os funcionários que exercem outras funções, 4 dos que trabalham na equipe de limpeza e manutenção se declararam como tal (ou seja, 20% se reconheciam negros).

A primeira a iniciar sua narrativa durante a entrevista é a professora mais nova, em idade e tempo na profissão. *A* tem 35 anos de idade e teve sua primeira experiência como professora nesta instituição de ensino. Chegou à escola no ano de 2000 e atuou como dirigente de turno, só recebendo sua primeira turma no ano seguinte. Desde então, foi docente em turmas de várias séries da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Desde 2013, faz parte da equipe técnico-pedagógica. *A* fez o Curso Normal de 1997 a 1999; em 2006, concluiu o curso de Pedagogia. Casou-se há alguns meses. Não tem filhos.

A segunda professora tem uma vasta experiência em Educação, já estando aposentada do serviço público e trabalhando, atualmente, apenas na escola que nos é comum, além de lecionar em sua própria casa com aulas particulares. *W* fez Curso Normal, na cidade do Rio de Janeiro, de onde é natural, formando-se em 1971; em 1978, concluiu a faculdade de Letras. Fez especialização em Língua Portuguesa no início da década de 1990 e gosta de estudar línguas: fez Alemão, Inglês e, atualmente, cursa Francês. Ao longo de sua carreira, lecionou na escola pública estadual, no Rio de Janeiro e em Nova Friburgo, em cursos de pré-vestibular e

[23] No livro de registro de funcionários, existe uma ficha de dados pessoais, em que um dos itens é autodeclaração de cor.

atuou durante 15 anos numa renomada escola particular da cidade. Está nesta instituição de ensino desde 2006, como professora de Língua, Literatura e Redação do Ensino Médio.

W tem 66 anos de idade. Casou-se em 1989 e tem três filhos adultos, todos graduados. Separou-se em 2011 e mora com uma filha, que se separou recentemente; o filho mais velho é casado e mora no Rio de Janeiro; tem uma filha ainda solteira que mora em Niterói.

III. 3. 2. Análise de dados

A biografia, segundo Bueno (2011), "é uma micro-relação social" que narra sua história de vida narra para alguém e, assim, dentro do processo de elaboração de uma narrativa, há sempre uma tentativa de comunicação. Essa narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica.

Alguns temas foram recorrentes nas narrativas e foram retomados pelas entrevistadas algumas vezes, num ir e vir temporal. Entendo que, além de estarem diretamente relacionados ao interesse desta pesquisa, revelaram a importância que as próprias professoras atribuem a eles, numa reflexão sobre a presença negra na sociedade. Memórias sobre preconceitos vividos – com ênfase no ambiente escolar, ora como alunas, ora como professoras -, bem como narrativas de reflexão sobre a ascensão social negra foram a tônica principal da entrevista.

Procurando manter uma linha de organização temática já utilizada no capítulo 1, quando foi feita uma abordagem histórica da trajetória do negro, apresento a análise de dados em quatro grandes subseções: na seção III.3.2.1, a infância das professoras, sua vida escolar como alunas, com suas memórias de família e narrativas de preconceito; na subseção III.3.2.2, suas narrativas de atuação docente e as memórias de preconceitos vividos em relação a alunos e a colegas de trabalho; na subseção III.3.2.3, procuro destacar outras reflexões presentes na narrativa das entrevistadas; e, por fim, na última subseção, III.3. 2.4., trago breves narrativas sobre a vivência do preconceito racial no município de Nova Friburgo.

Dentro de cada uma das subseções, as narrativas foram reunidas de modo a manterem um eixo temático, possibilitando uma análise ao final de cada uma delas. A essa reunião de trechos, dei o nome de fragmentos, numerando cada um deles para facilitar a referenciação.

Para a análise, serão utilizados trechos da transcrição que se encontra em anexo. Esta foi organizada em linhas a fim de facilitar a referência para o leitor; as convenções de transcrição são as utilizadas por BASTOS (2004) e COSTA DE PAULA **(**2003).[24]

[24] [início de sobreposição de falas;] final de sobreposição de falas; (( )) comentário do analista ou descrição de atividade não verbal; :: alongamentos; ... pausa não medida; - pausa súbita; ( ) fala não compreendida; . entonação descendente ou final de elocução; sublinhado para expressar ênfase; /.../ para transcrição parcial

III. 3. 2. 1. Negras dentro da escola – a infância e a vida escolar das entrevistadas, como alunas e como professoras

Nesta subseção, reuni em fragmentos algumas das narrativas das entrevistadas relativas a suas vivências na escola, tanto como alunas quanto como professoras, organizando três fragmentos. No primeiro deles, encontram-se narrativas referentes a relacionamentos inter-raciais, vivenciados por *A* no casamento dos pais e nas suas próprias experiências amorosas, e por *W* no seu casamento e na sua observação de mundo. No segundo fragmento, as narrativas remetem à questão da estética, especialmente no que diz respeito aos cabelos. Por fim, no terceiro fragmento, as memórias que são recuperadas na construção dessas narrativas trazem à tona o preconceito racial vivido dentro da escola, ora como alunas ora como professoras.

1º FRAGMENTO – narrativas sobre relacionamentos inter-raciais

O 1º fragmento traz a narrativa do casamento inter-racial entre os pais de *A* e um diálogo que *A* e *W* tiveram a respeito de relacionamentos inter-raciais no que diz respeito ao fato de os homens negros, segundo a experiência de ambas, muitas vezes preferirem mulheres brancas.

A

01 O meu pai, o meu pai é negro, minha mãe é clara, né?
02 E a minha mãe, quando foi casar com meu pai ela sofreu esse preconceito aí.
(...)
16 Porque na verdade a família não aceitava. Mamãe muito simples, papai gostava dela,
17 só que eles não aceitavam esse relacionamento. Aí quando a mamãe tava pra casar,
18 a mãe dela verdadeira apareceu, chamando ela pra morar com ela pra impedir o
19 casamento, porque ela tinha que assinar, mamãe casou com 16 anos
21 Aí ela assinou, mas muito contrariada, né, porque mamãe só tinha 16 anos, não
22 podia casar, mas não tinha aquela aceitação, falava que os filhos que mamãe ia ter
23 não iam dar boa coisa, né, mamãe escutou muita, que ia crescer, que ia ser, sabe,
24 por ser negro não ia ter uma boa formação ::, né, porque papai batalhou, meu avô era
25 negro, meu avô teve aquela história, participou da história aí, né, daquela época
(...)

Muito jovem (linha 19) e muito simples (linha 16), a mãe de *A* tinha a oferecer o seu amor ao homem por quem se apaixonara. O pai, por sua vez, correspondia ao sentimento (linha 16) e se dedicou na construção da sua família (linha 24), a despeito de ser negro e ter tido um pai que fora escravo (linha 25). Mais do que o amor entre casal e qualquer remota possibilidade de ser um relacionamento de sucesso, os familiares de *A* já tinham o prognóstico

do que seria a vida deles, reforçando o preconceito racial presente na sociedade: simplesmente por estar se casando com um negro, os filhos não teriam boa formação nem alcançaria sucesso na vida (linhas 22 e 23).

Esse relato parece retomar a sociedade pós-escravista do final do século XIX e início do século XX que temia ver o negro inserido em seu meio, em virtude das possíveis consequências morais que poderiam ocorrer, haja vista a imagem que se tinha do negro, conforme discutido no capítulo 1 deste trabalho.

O fato de ter sofrido preconceito levou a mãe de *A* a tornar-se precavida quando se tratava dos próprios relacionamentos da filha, no que poderia ter se tornado um círculo vicioso de preconceito, mas que foi vencido por *A*, pelo seu próprio esforço e determinação, como veremos mais a frente ao tratarmos de ascensão social, na seção III. 3. 2. 3.

136 W [Não é questão de gostar, eu acho que, veja bem, se você é uma pessoa
137 que já foi aceita pela sociedade, que tá sendo respeitada, porque que você vai se
138 unir a uma outra que a sociedade não aceita, então na verdade, é um medo de se
139 unir a uma outra pessoa que vai acabar, é, tirando você daquele meio que com
140 tanto sacrifício você conseguiu alcançar, não é, visto o caso dos jogadores, porque
141 não vai me dizer que essas mulheres todas loiras, bonitas e maravilhosas, né, que
142 procuram esses homens negros, esses jogadores negros, que alguns até têm uma
143 certa aparência, outros são feios mesmo ((risos)), são bem feios, e aquelas loiras
144 maravilhosas, é pela beleza deles ou pelo o poder que eles têm e por que que eles
145 ficam com elas
146 P [Por que é poder também
149 W [Eu quero estar perto de quem tem poder, de quem já se projetou na sociedade,
150 agora aqueles negros que se assumem, como nós vimos o caso da Taís Araújo
151 ((atriz)), uma mulher negra linda que casou com Lázaro Ramos ((ator)), que não é
152 bonito, talentoso, mas ele não é bonito, aí você vê o assumir, ela assumiu, aí você
153 vai dizer, "ah, *W*", no meu caso, "você não casou com um homem branco", aí
154 você vai dizer "será que casou porque não queria um negro", não, é porque a gente
155 também tem essa coisa de se envolver com a pessoa, no momento ... naquela época,
156 eu me envolvi e me casei com ele, não sei se agora eu me casaria com ele ((risos))
157 A Eu gostei de um negro, ele era o bambambam, um dançarino de lambada ((risos)),
158 tudo que eu queria, na época eu tava dançando, eu tinha tirado segundo lugar, ele
159 não queria dançar com A ((ela disse seu próprio nome), ele queria dançar com a
160 loura, tinha uma outra lá de cabelão, então olha como que eu sofri, eu gostei dele ::
161 ainda bem que eu desisti, porque hoje ele ta muito feio ((risos)) ainda bem que eu
162 desisti

Para Schwarcz (2012), a questão da cor no Brasil é polêmica:

> No lugar das definições precisas, no país usa-se muito mais a cor do que conceitos como raça quando é preciso identificar a pessoa alheia ou a si próprio. Na verdade, cor no Brasil é quase um vocabulário interno, com espaço para muitas derivações sociais. Como determinar a cor se, aqui, não se fica para sempre negro, e se "embranquece" por dinheiro ou se "empretece" por queda social? Ainda mais: como falar de raça se as pessoas

> mudam a definição sobre si mesmas dependendo da circunstância, do momento e do contexto? (SCHWARCZ, 2012, p. 95)

Essa é a reflexão subjacente ao diálogo entre *A* e *W* no presente fragmento: em muitos casos, homens negros querem se relacionar amorosamente com mulheres brancas por se tratar de um status social que pode embranquecer a eles mesmos.

2º FRAGMENTO – narrativas sobre a estética negra

No 2º fragmento, há as narrativas de infância tanto de *A* quanto de *W* especificamente sobre a estética negra, no que se refere aos cabelos.

A

48 mamãe trançava, mamãe sempre foi muito cuidadosa, o sonho dela
49 era ter uma filha, né, então eu fui a realização dela ... tanto que ela tem lá, ela tem
50 toda a expectativa, ela acabou colocando em mim, né, ela não viveu isso, não teve
51 isso na infância, teve muito assim ... foi muito bloqueada com as coisas, desde o
52 relacionamento dela, a vitória, papai, eu falo, papai é um, um ... deus pra ela, né,

(...)

37 quando tinha uma novela que tinha alguém com o cabelo, né, diferente, o Ravengar
38 ((personagem da telenovela “Que Rei sou eu?”, da Rede Globo, que tinha o cabelo
39 crespo bastante armado))
40 eu fui Ravengar ((risos)) durante um bom tempo, da novela, porque o meu cabelo
41 não tinha nem cacho ((risos)) nem era crespo, aquele crespo mesmo de ficar
42 arrumadinho, porque meu pai tem um cabelo crespo, né, e o meu cabelo ficou aquela
43 mistura, ficava daquele tamanho ((risos)), que mamãe trançava, aí entra naquela
44 época da adolescência, que você quer soltar o cabelo, né, você quer mostrar que
45 tem cabelo, mas o cabelo ficava desse tamanho ((gesto com as duas mãos em
46 direção à cabeça, indicando aumento de volume)) aí

W

266 gente as meninas na minha época não tinha esse negócio de cabelo muito alisado
267 mas eram aqueles cabelos cacheados cabelos loiros etc e tal ... eu tinha cabelo
268 grande né minha família nós tínhamos cabelo grande, normalmente as pessoas
269 negras o cabelo é pequenininho mas nós não porque a minha mãe não era negra,
270 negra, minha mãe era morena, meu pai que era negro então minha mãe fazia as
271 tranças né botava os lacinhos de fita nós sempre andamos muito bem arrumadinhas
274 chegava na escola era sempre muito elogiada porque nós éramos aquelas crianças
275 negras limpinhas cheirosas arrumadinhas porque tem isso ... eu acho que a família
276 negra tem que ter esse cuidado que às vezes não tem ... isso que eu acho errado ...

(...)

289 [Então a gente ficava encolhido] aí quando acabava aquela aula a gente já nem
290 queria ir pro recreio porque sabia que as pessoas iam chegar lá e ia ter deboche
291 algumas colegas minhas não sei se porque talvez pela minha maneira assim de ser
292 dinâmica e também ta participando das coisas ter conhecimento eles não abusavam
293 muito não mas há colegas tinha uma colega que eles brincavam “cabelo de
294 Bombril” ... não é? Então era qualquer coisa “ah, seu cabelo é ruim” ...

Das memórias de infância, o que ambas as entrevistadas trazem de marcante é sua relação com o cabelo e com a mãe – mães brancas que cuidam dos cabelos das filhas negras de modo a deixá-los com uma estética mais aceitável socialmente (tranças e lacinhos). Quando isso não ocorre, os cabelos crespos, ao natural, tornam-se motivo de chacota.[25] Além disso, *W* faz uma observação sobre a higiene e a aparência da criança negra (linhas 275-276) remetendo à ideia preconceituosa de que o negro é sujo; para ela, é importante que as famílias estejam atentas a essa questão, pois assim podem evitar a disseminação de um preconceito que nos acompanha desde a época da escravidão quando o negro, por falta de oportunidade de se higienizar da mesma forma que o branco e por estar exposto a atividades que provocavam uma maior transpiração, era encontrado, na maioria das vezes, em condições de suor, poeira e sujeira intensas.

Infelizmente, sabemos que o exemplo dado por *A* relativo à estética do cabelo negro ocorre ainda hoje em nossa sociedade. Em 2013, por exemplo, houve o caso de uma escola em Guarulhos-SP investigada por racismo devido à atitude de discriminação da diretora em relação a um aluno que usava seu cabelo *black power* (reportagem nos Anexos). O modelo *black power* está relacionado a uma atitude política de resistência negra de retomada das raízes afrodescendentes e recusa aos padrões eurocêntricos de beleza. Como nos diz Kauê Vieira, no site *Afreaka*:

> São quase 70 anos na luta da afirmação de estética como identidade na diáspora, em que o cabelo e sua naturalidade sobressaem aos padrões de beleza ocidentais para se afirmar como instrumento de resistência e cultura. Nesse contexto, seja na política ou nas artes, o black power foi e é um símbolo que transcende as fronteiras da beleza e significa para o negro o resultado da luta de seus antepassados e também a determinação em manter viva a identidade de quem lutou pelos seus direitos. Na busca de direitos, cabelo é identidade e é também um símbolo de respeito. (Fonte: http://www.afreaka.com.br/notas/black-power-instrumento-de-resistencia-e-cultura/. Acesso em 05/08/15)

Sobre a não negritude das mães, interessante observar que *A* declara a mãe como "clara" em contraste ao pai negro (linha 01, transcrição na p. 63), enquanto que *W* declara a mãe "morena" (linha 270), embranquecendo-a e mostrando as nuances da mestiçagem; os cabelos das negras, que normalmente é curto ("pequenininho", linha 269), são diferentes em *W* e suas irmãs, já que tinham tranças, como herança dos traços da mãe.

A pesquisadora Liv Sovik, em seu livro *Aqui ninguém é branco* (2009), escreve um capítulo sobre a branquitude e diz que "A branquitude mantém uma relação complexa com a cor da pele, formato de nariz e tipo de cabelo. (...) A branquitude é um ideal estético herdado do passado e faz parte do teatro de fantasias da cultura do entretenimento." (p. 50). Assim, as mães de ambas as entrevistadas estão mais próximas da branquitude do que da negritude,

[25] Atualmente, há toda uma corrente de pensamento em prol de defender uma estética negra que tenha liberdade de apresentar seu cabelo tal como ele é, na contramão de uma cultura midiática que mostra como modelo de beleza os cabelos alisados, a despeito de não serem representativos da cultura brasileira. Não desenvolverei essa discussão, por não se tratar do foco desta pesquisa.

sendo dado por elas um destaque quanto à cor da pele e tipo de cabelo, em comparação com a cor de pele dos pais.

3º FRAGMENTO – narrativas sobre experiências de preconceito racial na escola

No 3º fragmento, há narrativa apenas de *W* sobre suas memórias de escola que remetem a experiências de preconceito racial.

277 então o professor de História quando ele ia dar aquela bendita aula ... de quando os
278 negros vieram para o Brasil ... essa aula era a aula que eu não gostava nunca de
279 assistir né porque eles começavam a falar do, debochavam, porque hoje quando um
280 professor fala qualquer coisa que o aluno se sente ofendido ele vai fazer queixa, a
281 mãe vai à escola, conselho tutelar, mas antigamente não tanto que entrou tudo isso agora
(...)
283 Havia abuso de poder então o professor ele debochava pra falar do negro aí os
284 alunos negros que na época né até alguns mais alunos eles ficavam de cabeça
285 baixa ... encolhidinhos então a gente ficava olhando pra baixo e os coleguinhas
286 olhavam pra gente rindo porque o professor estava debochando do negro como que
287 o negro chegava e apanhava
(...)
324 Então eu acho que que ... eu aprendi ... eu lembro quando eu tinha
325 doze anos eu tava chateada num canto, meu pai "por que é que você ta triste?" aí
326 eu falei pro meu pai assim "ah, que droga, eu sou negra" porque ia lembrando essas
327 piadas, essas coisas que aconteciam na escola, aí meu pai falou assim "sente-se
328 aqui, vamos conversar escuta eu sou negro ... qual é o meu trabalho?" "ah, você
329 trabalha na prefeitura", "o que que eu sou lá?", "você é chefe da prefeitura", "eu não
330 tenho uma porção de pessoas ali que são comandadas por mim?", "é", "então, ser
331 negro não é ser inferior, você é negra mas você não é inferior, você é uma pessoa
332 perfeita, inteligente". Eu sei que meu pai conversou comigo de um jeito, nunca mais
333 tive problema de se negra. Ta entendendo? Eu acho que também é isso é... os pais
334 eles precisam conversar

W traz uma memória escolar que remete a um tempo histórico em que havia uma permissividade e um espaço maior para situações de preconceito. Seu triste relato mostra um professor que, ao dar aula de História e falar sobre os negros, não deixa escapar seu próprio preconceito: "o professor debochava pra falar do negro" (linhas 283-287). A professora faz uma referência implícita a leis atuais, como o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)[26], que tem o papel de proteger, entre outras coisas, os estudantes de situações de humilhação e discriminação por parte de colegas e professores. Vale uma reflexão do quanto a sociedade brasileira caminha lentamente em relação às questões étnico-raciais. O ECA é uma lei de 1990[27], enquanto que os movimentos sociais negros têm sua força desde os anos de 1970; ou

[26] Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que traz em seu quinto artigo: **"**Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

[27] Vale ressaltar que a definição de crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor consta na lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

seja, são muitos anos de luta (duas décadas, se forem considerados apenas esses números) até que algo fosse efetivamente realizado por parte do poder público. E quando pensamos que uma via preventiva e alternativa poderia ser a da educação, mas nos atentamos que o relato da professora traz uma situação de sala de aula, percebemos que se torna extremamente necessário buscar essas narrativas e memórias a fim de compartilhá-las e problematizá-las na procura por um caminho que, de fato, refute o preconceito. Nesse sentido, a promulgação da Lei 10.639/2003[28] foi um marco, pois traz justamente as vozes e lutas desses movimentos sociais no sentido de procurar valorizar a história e a cultura afro-brasileira, desde dentro do ambiente escolar. Ao mesmo tempo, fica claro que apenas a existência da lei não torna a realidade menos preconceituosa. É preciso que os professores sejam preparados para colocar efetivamente essa lei em prática, a fim de que crianças e jovens possam se identificar com a cultura disseminada na escola e saibam, através do conhecimento formal, ver-se valorizada e ser capaz de vencer o preconceito. .

Outro dado presente na narrativa de *W* é o papel da família. Para ela, uma boa base familiar, de sustentação psíquica-emocional, colabora para que a criança e o jovem possam enfrentar o preconceito na sociedade, sabendo lutar contra a discriminação. Ela mesma, ao citar uma situação discriminatória que sofreu, entende que só pôde lidar adequadamente com isso em decorrência da educação que recebeu, fazendo referência ao diálogo entre ela e o pai (linhas 324-334).

Interessante observar, como ressalta Rabelo (2011), que as multivozes da sociedade trazem influências e uma bagagem invisível das ideologias e questões éticas da nossa cultura. As narrativas, então, podem ser utilizadas de forma emancipatória, ou reproduzindo as estruturas hierárquicas da nossa cultura.

III.3. 2. 2. Negras e docentes – trajetória profissional das entrevistadas

O 4º fragmento traz uma narrativa sobre situações de preconceito racial sofrido em escola, como professora, construída a partir das memórias de *W*.

---

[28] Texto da Lei: “Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 15/08/15.

4º FRAGMENTO – narrativas sobre preconceito racial sofrido como professora

Na narrativa de W, há novos relatos relacionados as cabelos das pessoas negras, desta vez entre adultas, relativos ao preconceito quanto à sua trajetória profissional ascendente e, por fim, com respeito à própria reação dos alunos diante da professora negra capacitada.

há pouco tempo uma colega a minha irmã é professora, minha irmã é professora de Inglês lá no Rio, na sala dos professores uma professora falou "não porque aquele cabelo" ela nem falou ruim, falou ruim como professora também vê o nível dela ((risos)) aí minha irmã falou "cabelo o quê, cabelo ruim, por que ta podre, ta estragado?" ((risos)) "eu sei o que é cabelo crespo" ... cê ta entendendo?

(...)

é bom gosto sempre de frisar isso uma vez eu trabalhava numa escola depois em todo lugar que eu chego as pessoas não me entendem eu não chego aos lugares pra querer ser e mandar eu gosto de participar eu gosto de fazer eu não sei não fazer então quando eu cheguei à escola eu comecei a fazer uns trabalhos com os alunos aí os alunos começam né aí você pega e eu trabalhava com Inglês então nas minhas aulas se eu ia ensinar é o número /.../ eu cantava com eles /.../ e tudo meu era muito dinâmico /.../ aí uma professora eu não esqueço branca ... da igreja Batista não que a gente que registrar branca da igreja Batista ela queria ser coordenadora sei lá por que eu nem sabia e a diretora resolveu me colocar como coordenadora de área ... porque ela viu meu dinamismo né com as crianças e tudo aí essa professora chegou-se pra mim e falou "ah, os colegas estavam dizendo pra eu não ficar chateada não porque preto é assim mesmo ... quando ganha um cargo fica metido" aí eu falei "pois é, mas só que seus colegas se esqueceram de lhe dizer que inteligência não tem cor, por isso que eu estou no cargo

Isso veio rápido em mim, compreende ... então um professora, eu digo assim, uma professora ainda por cima evangélica porque a gente começa a usar aqueles rótulos "não mas ela não faz isso porque ela é uma professora, não faz isso porque é uma cristã" ... faz ... o preconceito é forte demais :: você compreende?

(...)

Então eu fico assim ... tem hora que eu me entristeço ... é :: às vezes até com aluno em sala de aula esses dias um aluno virou e falou assim "não professora essa só com você que a gente gosta de polemizar e polemiza" "por que só comigo?" ainda começamos a rir e brincar, depois eu fiquei pensando "por que que eles polemizam tanto?" é uma coisa que eu vou lhe dizer ... isso veio né no meu coração, o aluno polemiza mais ... porque no fundo, no fundo ... ele não consegue aceitar de todo como que uma pessoa negra pode saber tanta coisa, pode entender de tanta coisa ... pode ter tanta resposta pra tudo que pergunta ... cê sabia ... por mais que ele goste ... porque na casa dele não foi

Compreendeu? Então sempre aquela dúvida ... você tem que ta sempre provando, provando /.../

O primeiro relato é contado por *W* de modo indignado, expresso na forma como gesticula e eleva a voz ao fazer seu relato. Para ela, está claro que um educador deveria ser o primeiro a evitar esse tipo de fala que remete ao estereótipo do tipo de cabelo que é o mais aceitável socialmente e que aponta para uma ideia maniqueísta de bem/mal, bom/ruim. Se existe um cabelo "ruim", supõe-se que exista um cabelo "bom" e esse será sempre o da etnia que tem sua cultura considerada hegemonicamente. Ressalte-se que o fato é recente, já numa

sociedade regida por leis mais rígidas quanto ao racismo. Mas, considerando-se o aspecto simbólico de uma cultura, é possível compreender que essa professora não se considerasse racista e entendesse que não causou ofensa nem agrediu, já que apenas repetiu, irrefletidamente, uma expressão (“cabelo ruim”) recorrente relacionada à estética do cabelo do negro. Mais uma vez, percebemos a necessidade de buscar promover uma reflexão a respeito dos discursos que nos atravessam e de que, muitas vezes, nos apoderamos. Seria tentar usar o discurso para além da linguagem que significa, mas torná-lo a própria linguagem, pois “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2011, p. 10).

O relato sobre a ascensão social de *W* dentro da escola pode ser considerado preconceituoso na medida em que rotula uma pessoa baseando-se na sua cor de pele, num claro exemplo de discriminação racial. Para a professora colega de trabalho de *W*, ela havia ficado “metida” porque havia ascendido profissionalmente e isso acontecia com as pessoas de pele preta. E embora não haja uma atitude que redunde em prejuízo para *W*, o uso da linguagem concretiza o preconceito que muitas vezes não é expresso claramente, na escolha que se faz das palavras. Nas palavras de Silva (2012):

> Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo Assim, por exemplo, quando utilizamos uma palavra racista como “negrão” para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade “negra”. (SILVA, 2012, p. 93)

W faz questão de deixar registrada a opção religiosa da professora. Ela mesma, *W*, é evangélica. No entanto, demonstra clareza de que a questão de fé pode andar ao lado da questão de preconceito (haja vista as ocorrências de intolerância religiosa, algumas das quase diretamente relacionadas às questões de racismo, no que diz respeito às religiões de matriz africana), mesmo quando um aspecto não compromete o outro. Na interpretação de *W*, por princípio, alguém que prega o cristianismo não poderia desrespeitar o outro; no entanto, para ela, o preconceito é tão arraigado que se sobrepõe aos fundamentos religiosos.

Também com relação aos alunos, *W* faz algumas considerações sobre as polêmicas que ocorrem em suas aulas; para ela, quando os alunos realçam isso, estão revelando que polemizam porque, de fato, não a levam a sério. Seu saber não é legitimado, apenas por ela ser negra (linhas 352-360). E, se não enxerga uma expressão nítida de preconceito, revela ter dúvida sobre o verdadeiro significado de determinados discursos vivenciados em sala de aula.

Schwarcz (2012), ao analisar o preconceito e sua relação com as desigualdades sociais, reflete do seguinte modo:

> (...) o preconceito de cor não estava exclusivamente atrelado a uma questão econômica e social; ao contrário, persistia como um dado divisor em nossa sociedade. Preconceito é marca abrangente e significa fazer da diferença (seja ela racial, de gênero, de região, de classe) algo mais do que efetivamente é. Em outras palavras, implica valorizar negativamente certos marcadores sociais de diferença e incluir neles um análise moral. Por isso, e diante do caráter disseminado das práticas de racismo, apenas a análise econômica não dá conta da realidade. (SCHWARCZ, 2012, p. 76)

A frase que inicia essa reflexão de *W* é “tem hora que eu me entristeço” (linha 348). Sua expressão no momento dessa fala foi mesmo de tristeza. Já tínhamos meia hora de animada conversa, em que *W* havia tocado em muitos momentos sobre a história da escravidão, sobre as políticas públicas de cotas raciais, sobre as vivências de preconceito. *W* é uma professora apaixonada, com quem os alunos costumam ter conflitos iniciais e por quem se apaixonam logo depois. Nesse contexto, é compreensível pensar que, após anos de experiência, ser necessário provar sua competência apenas pelo fato de ser negra cause certa frustração.

III. 3. 2. 3. Negras e a sociedade – a difícil ascensão social

É por meio da linguagem que se pode agir no mundo, porque é efetivamente quando o sujeito se faz presente e busca ser ouvido, (re)conhecendo-se a todo instante, que nos identificamos como somos para nos distinguir daquilo que julgamos (ou escolhemos ou desejamos) não ser. Na construção de sua(s) identidade(s), o sujeito, na diferença, identifica a si mesmo e ao outro, posto que a compreensão da identidade deve levar em consideração sua relação intrínseca com a diferença, pois a identidade não existe sem a diferença: ao dizer que somos brasileiros, estamos automaticamente dizendo que não somos alemães, nem chineses, por exemplo. E se pode dizer, ainda, que a identidade é uma construção relacional, ou seja, para existir, ela depende de algo fora dela, que é outra identidade (SILVA, 2012).

Nas palavras de Silva (op. cit), *“*o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (p.12). Esse é o caráter de permanente reflexividade do conceito de identidade: não sendo estático, mas constantemente revisto e refeito, num processo de construção histórica, intra e interpessoal, pode levar a contradições e/ou a indefinições temporárias, a serem ressignificadas através das práticas discursivas em que o sujeito se insere.

Outro fator que contribui para a formação de nossa identidade é a maneira como nos identificamos ou nos confrontamos com o outro; a imagem que temos de nós mesmos está a

todo tempo sendo revista a cada prática discursiva, quando expressamos o que pensamos e reagimos ao pensamento do outro. E isso se dá, fundamentalmente, pela linguagem e pela forma como nos utilizamos dela. Moita Lopes (2002) diz que: "(...) a análise dos diferentes meios usados pelos participantes para agir no mundo através do discurso é tão importante quanto à análise dos significados construídos nesse processo (...)." (p. 31)

Pensando na construção identitária do que é ser negro num país mestiço como o Brasil, observamos que "ser negro" é "ser o diferente". A falsa ideia de democracia racial que foi construída ao longo de anos reforça a imagem do negro como o outro, enquanto que procura aproximar do branco aquele de pele não preta, num juízo de valor da cor de pele, diretamente relacionado à história do negro no Brasil e às baixas condições socioeconômicas em que a maior parte da população negra se encontra. A normatividade vigente na sociedade brasileira é a do branco ou do embranquecido, o que me parece uma imagem construída culturalmente, em consequência da forma como o negro chegou ao Brasil – escravizado - e ao modo como sua história de vida se deu durante e após o fim da escravidão.

Tanto *A* quanto *W* marcaram suas narrativas com questões relativas à identidade racial do negro, trazendo em suas narrativas discussões de questões como "o que é um negro?"; "basta ter a pele preta para ser negro?"; "se a pele for branca significa ser um não-negro?"), ao mesmo tempo em que demonstraram o quanto o preconceito é forte e real, embora quase sempre sutil. Interessante para mim, na audição posterior da entrevista e reflexão para a construção do presente texto, observar, no discurso de ambas, o reforço ao discurso vigente da meritocracia, mas que se torna necessário nesse contexto por ser a base de sustentação da ascensão social: se para todos é necessária muita dedicação, empenho, competência para que se alcance um determinado status, para o negro isso é fundamental, pois além de se mostrar competente (como todos precisam demonstrar), é preciso que ele se mostre melhor do que o branco – ideologicamente considerado mais capaz. Isso remonta ainda às décadas pós-escravidão no Brasil, como visto nos capítulo 1 e 2, mas que deixaram marcas até hoje atuais.

Nesta subseção, apresento fragmentos das narrativas das entrevistadas relativos à ascensão social da população negra construídas a partir de suas memórias e de suas reflexões sobre seu modo de ver as pessoas negras na sociedade.

5º FRAGMENTO – narrativas pessoais de ascensão social

No 5º fragmento, *A* retoma sua narrativa familiar para mostrar que se deu um ascensão social no seu núcleo familiar diferentemente do que fora esperado quando seu pai e sua mãe se uniram num relacionamento inter-racial.

53 porque foi quem cresceu junto com ela, graças a Deus a minha família, os filhos, meu
54 irmão e o outro que trabalhou na escola ((na escola onde a própria entrevistada
55 trabalha)), né, cada um tem sua formação, o mais novo é marinheiro, o outro tem a
56 formação dele, é sempre educado, então a gente conseguiu ocupar nosso espaço na
57 sociedade, mas isso é muito difícil, não são todas as famílias que têm essa
58 oportunidade, não são todos que conseguem vencer essa barreira, porque o
59 relacionamento, graças a Deus, da mamãe deu certo, são 35 anos de casados, 36, né
(...)
71 É, na verdade, eu vejo que a família da mamãe gosta muito, mamãe foi uma das
72 famílias que ficou mais formada, mais organizada, que os filhos estudaram, a família
73 da mamãe foi que se destacou
(...)
75 É, mamãe conseguiu se destacar, o que acaba gerando uma certa inveja, "filho de
76 fulana é isso", acaba sendo aquele foco da família, né, "filho de fulana estudou e fez
77 isso" "filha de fulana é professora", né, quando eu apareci na televisão, "ta vendo, a
78 filha da L", entendeu? ((risos)).

Logo no início do 5º fragmento, *A* faz questão de ressaltar a não confirmação das expectativas negativas da família da mãe. Ao contrário disso, o casal cresceu junto (linha 53), deu bons frutos (linhas 54 a 56) e a família alcançou um status social que não é comum para os negros (linhas 56-57), se pensarmos, por exemplo, nos dados do município de Nova Friburgo, citados no capítulo 2 (p. 50), que mostra que, da população ocupada, apenas 26% se declarou parda ou preta e levando-se em conta o salário médio de 1,8 salário mínino. A ascensão dessa família, ao contrário do que fora esperado, é algo concreto; no entanto, diante da família materna, mais do que motivo de orgulho, essa ascensão causa inveja (linha 75). Interessante destacar, que, mais de uma vez ao longo da entrevista, *A* usa expressões do tipo "é muito difícil" (linha 57), "é uma coisa difícil" (linha 78), revelando que não foi um status facilmente alcançado e que necessitou de um esforço redobrado, devido a se tratar de pessoas negras.

6º FRAGMENTO – as cotas raciais e a ascensão social da população negra

W traz à tona a questão das cotas raciais, fazendo uma reflexão como professora e como cidadã negra.

204 [Agora] Uma coisa que eu acho assim uma injustiça, eu acho assim quando se
205 discute, quando se fala nessa questão de cotas, que é uma questão que vem
206 trazendo muita ansiedade para os jovens brancos que estão pleiteando uma vaga
207 na universidade e eles acham assim ah porque é :: deram as vagas, nossas vagas
208 agora pras cotas, pra esses negros que pegaram as vagas e isso ta provando que
209 eles são, que eles não têm capacidade mesmo, eles estão aceitando porque eles
210 não têm capacidade ... aí eu sempre faço a seguinte pergunta desde quando ... um
211 branco ( ) se preocupou se o negro tem ou não tem capacidade ... ninguém
212 nunca se preocupou, porque quando só existiam 2%, porque essa questão das
213 cotas, o que que aconteceu, quando observaram somente 2% de negros é que
214 estavam nas universidades, então existia uma grande é, é ... diferença social ...

215 então trabalhou-se a ideia de um direito, que a gente fala assim é direito para todos,
(...)
239 [Foi a primeira, então eles colocaram como se, eu sei porque eu tenho um sobrinho
240 que estuda lá ... e ele falou como eles sofrem o preconceito porque mesmo que, aí,
241 o que acontece na UERJ :: Ela é negra ((aponta para a outra entrevistada)) não
242 entrou com cotas, eu sou negra entrei com cotas ... eles olham todos os negros cotistas ...
243 Não tem essa diferença, né
244 Os alunos então fora os professores que têm preconceito, porque têm
(...)
246 [Ta entendendo? E foi provado que os alunos da UERJ ... os cotistas ... foram os
247 que tiveram o melhor resultado ... porque talvez pela coisa “eu preciso provar”, “eu
248 vou buscar”, “não vou largar no meio do caminho” ...

Abordando um outro aspecto, a narrativa de *W* traz à tona a questão histórica apresentada em todo o capítulo 1, quando foi apresentada a trajetória de ascensão social do negro. A possibilidade de estudo foi a chave para que o negro pudesse sair de sua condição de escravo analfabeto e pudesse, futuramente, gozar de uma situação um pouco mais vantajosa em relação ao negro que não teve a mesma oportunidade. Infelizmente, conforme vimos, isso se deu em situações específicas e especiais, normalmente em benefício primeiro do dono do escravo que enxergava uma maneira de fazer negócio de modo que tornasse seu escravo melhor preparado técnica ou intelectualmente.

Esse é, ainda hoje, o caminho a ser trilhado pelos negros para levá-los a uma ascensão social - o estudo formal, que propicia conhecimento e pode lhe colocar em pé de igualdade com o branco. Mais do que isso, o conhecimento liberta e contribui para que se procure vencer a opressão, como bem diz *W*: “mesmo quando as pessoas não se aceitam, você se aceita, porque se você não se aceitar, não adianta” (linhas 376-377). Embora só autoestima não promova mudança social, esse é um passo fundamental numa trajetória de ascensão.

Vemos, no entanto, nos dados apresentados também no capítulo 1, que há ainda uma diferença grande no acesso de brancos e negros. Em virtude dessa defasagem, a política afirmativa de cotas raciais foi estabelecida pelo governo em forma de lei no ano de 2012.[29] Para um melhor entendimento de como funciona o sistema, o Portal do MEC traz um quadro interativo que possibilita uma simulação, como se vê nos quadros a seguir:

[29] Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, determinando que 50% das vagas nas universidades sejam para alunos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública e que numa proporção igual ou superior (de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em relação à população total da unidade federativa em que se encontra a instituição de ensino superior) sejam destinadas vagas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A lei prevê dez anos de implementação e, então, uma avaliação a respeito. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 25/07/15.



Figura 1: quadro para simulação. Fonte: http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html



Figura 2: simulação para a cidade do Rio de Janeiro (proposta como exemplo pelo próprio site). Fonte: http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html

Essa política afirmativa é bastante polêmica e divide a sociedade civil entre os que são contra e os que são a favor dela, e os argumentos são os mais variados. É comum, entre os estudantes de escola particular, que haja certa indignação com relação à lei de cotas, visto que esses jovens se sentem injustiçados por terem seu número de vagas nas universidades reduzidos em benefício de outros cujos pais não tiveram o mesmo esforço financeiro que os seus (ainda que eles compreendam que esse esforço não se trata de uma opção, mas de possibilidade). Pelo que se observa na Figura 2, na verdade, é um número pequeno de vagas que é destinada ao público de baixa renda, incluindo os autodeclarados pretos, pardos e indígenas; ou seja, é necessário, sim, dedicação e estudo para se alcançar um lugar na universidade. A ideia de que as vagas estão sendo dadas, como sendo algo que não precisa de esforço ou mérito algum, é uma falácia; de 100 vagas, apenas 26 são destinadas a esse público.

Ainda que sem essas informações específicas, que poderiam contribuir para a defesa das cotas, a professora *W* trouxe a questão das cotas refletindo como cidadã e como professora. No seu papel de educadora, *W* entende que precisa discutir o assunto com seus alunos brancos da escola particular que estão se sentindo ansiosos e procura fazer com eles sejam capazes de refletir de modo a se colocar no lugar do outro, além de compreender o

significado social da lei de cotas. Ela não cita as referências dos dados que apresenta, mas fica claro que seu objetivo principal é criar e desenvolver consciência social em seus alunos. Como tem um sobrinho negro estudante na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ[30]), ela traz também uma narrativa pessoal a partir do ponto de vista do estudante cotista (linhas 239-242).

Ao final, *W* faz uma consideração importante que fez parte das mais variadas pesquisas, ao se completarem dez anos da promulgação da Lei 5.346/08. Dentre muitas conclusões, uma foi recorrente e a professora a sintetizou em “E foi provado que os alunos da UERJ ... os cotistas ... foram os que tiveram o melhor resultado ... porque talvez pela coisa ´eu preciso provar´, ´eu vou busca´, ´não vou largar no meio do caminho´ ...” (linhas 246-248).

W considera a educação como o caminho para se vencer o preconceito, tanto no papel desempenhado pelos professores quanto pela família. Para ela, não é possível negar o quanto é difícil para o negro, que sofre preconceito de todo lado; mas é possível – e necessário - se manter em resistência contínua e ela se torna mais eficaz se unir escola e família.

7º FRAGMENTO – a escolarização como meio de ascensão social

Neste 7º fragmento, *W* dá ênfase ao discurso de que o estudo é o caminho para a ascensão social e que, para negros e negras, essa é uma trajetória anda mais difícil.

379 Você compreende? Incomoda alguns ... alguns ficam altamente incomodados
380 “aquela negra é besta”, “ô preta metida”

456 então eu acho que a situação do negro sempre foi muito mais difícil e eu
457 costumo dizer assim é ... eu hoje sou professora né professora do Estado,
458 professora do colégio particular, sempre trabalhei em bons lugares em boas escolas
459 ... sou respeitada sim ... entendeu por isso que eu embora você perceba algumas
460 coisas do preconceito né do colega não é do aluno que às vezes né do colega você
461 percebe ele não gosta quando uma direção de escola é valoriza o seu trabalho e
462 aponta você como uma pessoa de valor ... aquilo incomoda porque você ta sendo
463 apontado porque você é uma negra uma pessoa negra que ta sendo destacada
(...)
467 [Por isso que eu falei que o negro ele tem assim que ser muito mais ... tem que se
468 esforçar mais ... pra ser ... pra alcançar o espaço

[30] Lei 5.346/08 dispõe sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, adotado com a finalidade de assegurar seleção e classificação final nos exames vestibulares aos seguintes estudantes negros, indígenas, portadores de deficiências e filhos de filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço, desde que carentes. Fonte: http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm

8º FRAGMENTO – narrativas sobre cor e posições de prestígio social

A e *W* vão refletindo sobre questões sociais e criando uma narrativa sobre a presença negra na sociedade, em posições de prestígio.

92 [Eu acho interessante], interessante falando assim essa questão de é um médico
93 negro ou um profissional de renome que seja negro, né, o mais interessante é que as
94 pessoas acham que se você é negra, né, você é uma pessoa negra, mas se você
95 tem um conhecimento maior, você conseguiu se projetar na sociedade, você fica um
96 pouco mais clara ... você não é tão negro, né? Então vem aquele
(...)
110 eu me casei com um homem branco, então eu tenho três filhos, a minha
111 filha caçula, você olha, você não vai dizer, nem diz, ah, não é negra ela não é
112 negra, ela tem a pele clara, entendeu, não tem cabelo crespo, então essa coisa
113 toda, a outra é mais moreninha, *M*, e o *E* também não é negro, então na
114 verdade eles estão naquele meio termo
(...)
116 [Depende onde eles estão, a posição também que eles ocupam, compreendeu, eles
117 não ficam, sabe-se negro porque a mãe é negra ... compreende ...
(...)
(...)
573 A Mas se você parar pra pensar é muito difícil né? Na faculdade, quantos professores
574 negros? Eu tive uma assim uma entre aspas
(...)
576 A Ela é mais clara do que eu, mas se você pensar em traços ela é negra né? Mas
577 conta o resto não tem até na própria recepção, na tesouraria né é muito complicada
578 essa questão mesmo da ocupação do negro poder avançar porque se ele não tiver
(...)
620 (...) A verdade é que o negro não incomoda se ele ficar no lugar dele ... se o negro
621 saiu do lugar dele ele ta incomodando e qual é o lugar dele? Senzala a eterna
622 Senzala

W aborda a questão do embranquecimento social que sofre o negro que alça algum *status* (linhas 95-96). De algum modo, ele não é visto tão preto assim, já que exerce uma função que, historicamente, é exercida por brancos. Ela narra a experiência pessoal de seus filhos que, sendo mestiços, pois são filhos de pai branco e mãe negra, têm sua negritude mais ou menos marcada de acordo da posição que ocupam, do ambiente que frequentam (linhas 112-117). Para Darcy Ribeiro (1995), trata-se do seguinte:

> A característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. Acresce que aqui se registra uma branquização puramente social ou cultural. É o caso dos negros que, ascendendo socialmente, com êxito notório, passam a integrar grupos de convivência dos brancos, a casar-se entre eles e, afinal, a serem tidos como brancos. (RIBEIRO, 1995, p. 225)

A traz à memória sua vivência como universitária (linhas 573-578), quando teve apenas uma professora negra, que não se sabe sequer se ela mesma assim se considerava, já que tinha pele clara. Na sua narrativa sobre a presença do negro em posições de prestígio, *A* revela acreditar que exista uma necessidade de busca pessoal do negro. Considerando-se um caso ímpar, já que teve uma trajetória ascendente mediante sua dedicação profissional, mostra em seu discurso certa visão de meritocracia que oferece a quem mais se esforça melhores condições Nessa linha de pensamento, *W* traz o exemplo do presidente dos Estados Unidos da América, Barack Obama.

Para *W*, caso haja um negro numa profissão de prestígio social, não ocorre uma admiração por sua habilidade ou competência; antes tem-se um julgamento a respeito de características pessoais desse profissional (linhas 102-104). No fim de tudo, a ênfase, de alguma forma, é a constatação de que aquele não é o lugar do negro.

Nesse fragmento, podemos retomar o tema do destaque no ambiente de trabalho que, se for dado a um negro, incomoda aos demais, como se aquele profissional, por ser negro, tivesse menos mérito (linhas 460-463).

9º FRAGMENTO – vivências de preconceito de cor

Neste 9º fragmento, há narrativas de vivências de preconceito de cor de ambas as entrevistadas.

W Olha, quando nasceu minha filha caçula ela nasceu muito branquinha, branquinha e carequinha e eu, embora tenha feito um tratamento particular e tudo, eu preferi ficar na enfermaria até por uma questão de ficar junto com outras pessoas eu não queria ficar só com uma pessoa da minha família e eu fiquei lá no meio das outras mulheres só que foram nove meninos e só uma menina e eu na hora que ela ((enfermeira)) veio com a criança muito branquinha e ela foi entregando, entregando, entregando, depois quando chegou na vez da minha filha ela parou e ficou aquela criança branquinha, carequinha procurando quem era a mãe e eu negra deitada, bela e formosa olhando pra cara dela, eu pensei ela vai procurar, vai demorar, mas eu estou aqui e eu sei que a filha é minha quando ela falou meu nome e eu respondi e ela disse “a senhora?...” eu disse sim” “é sua filha?...” “ eu disse aham” quer dizer ela não teve, quer dizer coitada né, fazer o que, ela olhou e pensou “como que da barriga de uma preta dessa sai uma criança tão clara, tão branca” então minha gente as pessoas falam assim “ah, não, ela é preta, mas oh”, engraçado que foi até uma pessoa da minha família que falou isso, eu falei coitada, eu amo essa pessoa da minha família e ela fala uma besteira dessa ((risos)) pra mostrar pra família do meu marido que eu sou negra mas tenho a barriga limpinha

A Quando meu irmão mais novo nasceu, aí mamãe chegou com o carro e tal, aí a madrinha ne virou e falou assim “o filho do M é branco ::”, surpresa, aquilo foi a sensação, o meu irmão mais novo ele saiu todo cabelo lisinho, ele nasceu clarinho, clarinho, hoje ele está negro ne, ficou negro do cabelo liso ne, que já é outra coisa também aí pode

(...)

toda (...) então eu acho que a situação do negro sempre foi muito mais difícil e eu costumo dizer assim é ... eu hoje sou professora né professora do Estado, professora do colégio particular, sempre trabalhei em bons lugares em boas escolas ... sou respeitada sim ... entendeu por isso que eu embora você perceba algumas coisas do preconceito né do colega não é do aluno que às vezes né do colega você percebe ele não gosta quando uma direção de escola é valoriza o seu trabalho e aponta você como uma pessoa de valor ... aquilo incomoda porque você ta sendo apontado porque você é uma negra uma pessoa negra que ta sendo destacada

P Porque aí tem aquele mas né "ah, ela é a coordenadora, mas é negra" "ah, ela é tão bonita apesar de ser negra" né tem sempre o como se tivesse que ta colado quer dizer do negro espera-e o que que ele seja o sujo, o feio né

W [Por isso que eu falei que o negro ele tem assim que ser muito mais ... tem que se esforçar mais ... pra ser ... pra alcançar o espaço

Inúmeras são as frases feitas e cristalizadas em nossa cultura que revelam racismo. Justamente por estarem entranhadas culturalmente, são difíceis de serem identificadas e reconhecidas como preconceituosas. Para quem diz, na maioria das vezes, trata-se apenas de brincadeira. Para quem ouve, mesmo que seja pessoa negra, nem sempre causa revolta, quando muito apenas certo desconforto que normalmente o negro aprende a abstrair, visto que se trata de algo rotineiro, uma vez que presente em todos os segmentos sociais, nas situações mais corriqueiras, como a da surpresa ao se deparar com uma criança de pele clara filha de família em que haja um negro (linhas 413-414; 425-426). MÜLLER (2014) reflete sobre o racismo brasileiro com as seguintes palavras:

> A realidade contemporânea é fruto de todo um processo que está enraizado em várias áreas da sociedade brasileira, tem muitas faces e produziu variadas consequências. A negação da sua existência acaba por dificultar o seu combate (e a consequente eliminação). Ao se tentar homogeneizar a "identidade nacional", impondo "valores únicos", invisibiliza-se (e inviabiliza-se) a existência das diferenças, eliminando-se o problema. O diferente (o outro) deve ser negado, assim como a sua história, seus valores, seus saberes. E, negando-se, deve assumir a identidade hegemônica ou submeter-se aos que são "superiores", por serem detentores da identidade ideal. (MÜLLER, 2014, p. 90)

Todo esse raciocínio está alinhado com uma perspectiva histórica de se embranquecer a sociedade, como tratada especificamente sobre o município de Nova Friburgo no capítulo 2, mas que, como se sabe, era uma ideia recorrente nas primeiras décadas do século XX. Não reconhecer-se como negro acaba sendo uma forma de status social, como diz *W*, "as pessoas preferem descender de tudo menos de negro" (linha 432).

III. 3. 2. 4. Negras na "Suíça brasileira"

O último aspecto a ser trazido aqui para análise são as narrativas das professoras sobre a presença negra em Nova Friburgo. *W* nasceu no Rio de Janeiro, onde se formou e iniciou

sua vida profissional, casou-se e teve seus filhos; veio para Nova Friburgo para acompanhar seu marido. *A* nasceu e sempre viveu em Nova Friburgo. Ambas têm percepção da herança racista da cidade, fruto de uma colonização que privilegiou a presença branca europeia em detrimento da população negra que já se encontrava nas fazendas da região, conforme apresentado no capítulo 2.

Viver numa cultura é estar entrosado em várias histórias que, na maioria das vezes, não representam um consenso. Segundo Rabelo (2011), a perspectiva interpretativa de Bruner (1990) nos explica que o consenso não é o mais importante de uma cultura – apesar de ser necessário e de embasar as visões de mundo de quem pertence à determinada cultura –, mas o relacionamento e as disputas entre diferentes posturas de construção da realidade. A narrativa é um dos dispositivos sempre utilizados nestas lutas para manter a sua percepção de mundo.

O primeiro fragmento desta última subseção traz uma narrativa da professora *W* de uma experiência em sala de aula, que revela um conflito de ideias que, superficialmente, clama por uma "democracia racial" e, na realidade, encobre uma ideologia racista.

10º FRAGMENTO – sobre a revista Raça[31]

511	W	Uma vez os alunos reclamaram, me lembro direitinho disso, quando saiu a revista
512		Raça ... então normalmente aluno de 3º ano, 2º, 3º ano eles gostam dessas
513		questões "ah, por quê? Eu acho um absurdo uma revista pra negro" porque Raça é
514		uma revista de negros, então tem uma negra na capa ... "engraçado, Manequim,
515		Claudia" aí eu fui citando vários nomes papapapa todas essas revistas só aparece
516		quem aparece nas capas? As mulheres brancas ... um país mestiço com um
517		número enorme de negros, com mulheres negras belíssimas como eu, aí eu falo
518		"como eu" ((risos)) aí eu falo pra eles "por que não numa capa?" .. aí "só pra negro
519		isso é preconceito" gente eu não consigo entender eu falo "vocês não podem agir
520		assim, porque vocês fazem parte da elite ... é é dos dos jovens, da educação, vocês
521		estão estudando, vocês têm que aguçar essa inteligência de vocês pro bem,
522		percebem que vocês estão falando uma coisa contraditória?"
523	P	Pra gente ver a força do preconceito, não consegue nem reconhecer isso
524	W	[Você compreende?] É muito grande a força do preconceito
525	A	O negro custa pra ocupar um espaço, quando começa ele já acha que ta ne ta
526		demais ne essa revista aí por que é que é essa revista essa revista apareceu pra
527		poder mostrar o que que acontece
528	W	[E tem cada negro lindo] /.../ E é verdade os negros não são feios é porque as
529		pessoas ... olha gente a característica da pessoa daquela daquela etnia tem um
530		negócio aí que não pode mais falar raça mas é a característica, por exemplo o
531		Lázaro Ramos, como eu falei, não é um homem bonito, mas ele se faz bonito /.../ eu
532		acho que uma pessoa que vai escrever um livro, que vai fazer um filme, uma
533		novela, deve aproveitar esses momentos pra mostrar o valor de cada grupo ne pra

[31][31] A Revista Raça é uma publicação da Editora Escala e pode ser encontrada no seguinte endereço virtual: http://racabrasil.uol.com.br/

que as outras pessoas ... porque não parece nada mas a gente vai recebendo isso e vai mudando o nosso pensamento a gente vai procurando entender melhor por que que a pessoa que lê muito ela tem uma visão mais aberta né mais ampla porque ajuda a gente a crescer ... aí você bate de frente porque você como professora porque eu chego à sala de aula sou uma professora negra eu não fico levantando bandeira a favor dos negros ... eu levanto uma bandeira a favor de que do respeito assim como em relação ao negro ou uma pessoa que tenha um problema físico que às vezes debocham porque sabe como é que é o bullyng sabe como é criançada /.../ infelizmente não adianta dizer que no Brasil nós não somos racistas, preconceituosos, nós somos e ainda é o negro assim dos que mais sofre (..) no Brasil mulher a gente sabe que tem nós mulheres sofremos preconceito ganha salário mais baixo normalmente em ... numa empresa né a mulher até hoje em dia ta tendo muito mais destaque porque a mulher ela é até mais organizada do que o homem ela tem essa coisa né mas ... no colégio não nós temos praticamente o mesmo salário, respeito

Com relação à narrativa sobre a aula em que *W* falou sobre a revista *Raça*, percebe-se que o preconceito é tão arraigado que se torna naturalizado que os brancos estejam sempre em destaques positivos; diante de uma revista, nos moldes de tantas que se tem no mercado, em que predomina a estética negra, a repercussão é imediata (linhas 513-514), porque isso chama a atenção por ser o diferente e escapar à normatividade vigente. Como professora, *W* vai defender a ideia da necessidade do estudo (linhas 535-537) como forma de libertação do preconceito e como possibilidade de uma leitura de mundo crítica. Nesse posicionamento, ela não se considera como uma militante negra, mas como uma educadora eticamente militante (linhas 538-545) que busca propiciar a seus alunos uma reflexão do mundo à sua volta, das suas injustiças e do reconhecimento do que é necessário transformar, apostando sempre na juventude para tal (linhas 520-522).

Sobre a revista em tela, Lilia Schwarcz (2012) diz o seguinte:

> Mesmo levando em conta os novos nichos que têm se construído mais recentemente, identificados pela cor negra e por uma certa elevação econômica e social, percebe-se como, ao mesmo tempo que se criam valores (os quais revelam um movimento novo de busca de autoestima e de recuperação das contribuições do grupo), reproduzem-se modelos ou naturalizam-se traços culturais. (SCHWARCZ, 2012, p. 108)

Para a autora, o fato de a revista seguir os padrões de uma publicação de tipo recorrente, apenas substituindo os modelos brancos por homens e mulheres negros, talvez não contribua para dirimir o preconceito racial. No entanto, a julgar pelo impacto causado segundo a narrativa da professora *W*, situações como essa que possam provocar incômodo podem contribuir, nos bancos escolares, para um debate acerca de questões relativas à presença de uma população e sua invisibilidade, visando a uma reflexão crítica a respeito da suposta democracia racial em que vivemos.

11º FRAGMENTO – professoras negras em posição de prestígio

A professora *A* ocupa uma posição de prestígio na escola em que atua juntamente com a professora *W*. Ela é, além de professora, coordenadora pedagógica. *W* discute esse ponto a partir dos preconceitos já vivenciados por ela própria em outros ambientes escolares.

W agora vocês até de certa forma são corajosas porque colocaram uma pessoa negra na coordenação ((refere-se a A ter entrado para a equipe de Coordenação))
P [E foi por competência né]
W É ... mas será que não mexe com os outros? “Ela que (...) ela que ta apresentando formatura?” ... Incomoda
P Você já sentiu diferença em relação à posição que você ocupa, entre os seus colegas?
A Assim ... ainda não percebi nada assim porque o que acontece de fato, na verdade tem um grupo de amigas ali
P [É já tem um grupo que já está há bastante tempo]
A É ... os novos ficam surpresos “ah, é você?”/.../
W Mas também você não é muito preta ((risos)) tem isso, sabia? É você sabia que tem isso? Você não é muito preta
W [É ... um chocolate assim] Mas é sério se ela fosse muito preta
P [Talvez afetasse mais né]
W Isso “o colégio está caindo de nível” é o que diriam, você sabia? Eu já vim de um colégio alguém tinha uma coordenação que a pessoa era negra e falaram “hum, a escola ta caindo de nível
A Mas falou pra quem?
W Entre os colegas, mães também sabe pessoas que ... porque assusta “ah, também agora colocou o fulano lá” “ah, também, por isso que agora ta essa confusão” “por isso que não consegue organizar, porque também aquele negro lá”

12º FRAGMENTO – professoras negras em posição de prestígio

eu sou do Rio, eu observo muito, os grupos aqui, normalmente os grupos são de meninos brancos, meninas brancas ... lá :: assim, às vezes, tem um menino negro naquele grupo, é difícil, você não vê misturado aquele monte, não, a maioria é assim grupo branco, tem um grupo negro e poucos, poucas misturas, entendeu, a gente não vê tanta mistura assim

(...)

A Os próprios grupos eu tava olhando amiga, amiga negra eu não tenho ... amiga assim né eu tenho parentes não sei se não é o seu caso ((dirige-se a outra entrevistada)) mas a maioria né amigas de infância ((cita o nome de uma amiga)) clarinha, clarinha, clarinha né a questão da sociedade eu moro num bairro que é tido como nobre aí eu tava pensando a própria vizinhança ... não tem cê pode contar quantas famílias negras tem ali no bairro
W [Eu morei no Rio, no Rio é mais fácil você ter
A [Mas tem umas coisas assim umas divisão
P [Aqui em Friburgo é ainda mais complicado porque é a Suíça brasileira né? ...
A Eu tava aqui pensando, gente, vizinho, grupo não tem

633 W Quando eu cheguei em Friburgo não foi fácil eu cheguei em 93 né muito complicado
634 porque eu não percebia quando eu cheguei aqui eu não percebi que existia
635 preconceito porque eu não tava acostumada com isso ... então depois com algumas
636 conversas com algumas situações que meu marido acabava colocando eu comecei
637 a perceber que as pessoas tinham um grande preconceito a ponto de não admitir o
638 fato de ele ser casado comigo
651 P (...) eu acho que o friburguense já recebe quem vem de fora com preconceito
652 W [É não precisa ser negro]
653 A [Os de fora comentam isso “gente essa cidade é tão estranha”
654 W Friburgo é a famosa frase que eu costumo dizer “porque narciso acha feio o que
655 não é espelho”
657 W Friburgo só está mudando porque <u>muitos</u> universitários vieram pra cá a faculdade
658 começou a mudar porque as pessoas ... e isso obrigatoriamente ... começou a
659 misturar a ficar mais à vontade a colorir né não é só cinza e preto e branco

Para *W*, ter uma negra na coordenação revela coragem da direção da escola, já que sua vasta experiência em instituições de educação no Rio de Janeiro e em Nova Friburgo mostraram que um professor negro é aceitável, mas as funções de liderança são “lugar do branco”, tendo ela mesma sofrido preconceito (relatado anteriormente) por aceitar estar nesse lugar. Para a professora, *A* foi provavelmente aceita não porque seus colegas reconhecem sua competência, mas por não ser “muito preta” (linhas 560-561); uma hierarquia de cor justifica a aceitação ou não de hierarquias sociais. Ou seja, quanto mais negro se é, mais se sofre preconceito; quanto mais se esteja distante da cor preta, e consequentemente, mais próximo da cor branca, menos se é discriminado. Nas páginas finais de seu livro *O espetáculo das raças*, Lilia Schwarcz (1993) diz:

> “Assim, se as conclusões sobre a singularidade das espécies humanas, no Brasil, nunca constaram das leis ou dos documentos oficiais conformaram um argumento frequente nos debates que levara à elaboração dessas mesmas medidas.
> De fato, a interpretação racial, a constatação de que essa era uma nação singular porque miscigenada, é antiga e estabelecida no país. (...) Da constatação da hibridação em Von Martins à afirmação darwinista em Romero, para se chegar ao elogio à democracia racial com Gilbert Freyre, percebe-se com é arraigado o argumento de que o 'Brasil se define pela raça´.” (SCHWARCZ, 1993, p. 323-324).

Essa ideia está base dos ideais de embranquecimento das primeiras décadas do século XX que preconizavam a miscigenação como sendo a solução para os problemas sociais brasileiros. Conforme mais misturas houvesse entre as raças – indígenas, negros e europeus , mais facilmente a cor preta – e tudo o que se acreditava decorrer disso com relação a hábitos e costumes – seria eliminada paulatinamente até ser expurgada por completo e a nação, então, poderia se desenvolver social e economicamente de forma mais adequada, segundo os modelos europeus.

Há cem anos, na história de Nova Friburgo, os negros eram os ex-escravos ou descendentes deles, cuja mão-de-obra havia sido substituída por mão-de-obra branca europeia dos que foram enviados para colonizar o município criado por decreto em 1820. Essa

população assumiu o trabalho nas fazendas e trouxe sobrenomes suíços que foram se misturando nas gerações seguintes e compõem os descendentes da zona rural atual, de pessoas majoritariamente brancas – de pele muito clara e traços europeus. Por outro lado, na zona urbana, houve a presença marcante dos alemães, com aplicação de capital na indústria. Nova leva de imigrantes europeus chegaram a Nova Friburgo e se instalaram, desta feita, nas regiões centrais da cidade, trazendo a modernidade. Embora, conforme apresentado no capítulo 2, tenha havido uma questão política séria para que a colonização suíça tenha sido valorizada em detrimento da imigração alemã, o fato é que essas descendências formaram uma população branca que marcou sua presença nas origens do município, a despeito de qualquer outro povo existente nessas terras antes. Assim, há uma desconsideração aos portugueses e afrodescendentes que, no princípio, já faziam parte da cidade e que nela se mantiveram, embora em situação menos favorável social e economicamente do que a dos imigrantes que vieram depois.

Essa divisão é perceptível até hoje, como bem narra *W*. Na maioria das vezes, os grupos se reúnem distintamente, embora, obviamente, passado tanto tempo, haja certa miscigenação. No entanto, no discurso, essa mestiçagem é camuflada: a aparência de população branca e a marca dos sobrenomes de origem suíça e alemã costumam dar o tom de "com quem é que se está falando". Em sua maioria, é essa população que está nos cargos de liderança, que mantém as grandes empresas da indústria e do comércio, que estuda nas renomadas e tradicionais escolas. A população negra faz parte de outro grupo (linhas 196-197), que normalmente não se mistura com o primeiro. Ao se mostrar surpresa com a constatação de que não tem vizinhos negros, pois mora num bairro nobre da cidade (linhas 626-628), *A* reforça a ideia da divisão que ocorre no município: nos bairros considerados nobres, predomina a presença de uma população branca, que mora em casas em estilo europeu, nas regiões mais frias (que também se aproxima mais do clima de países da Europa do que do próprio Brasil) e que são, normalmente, os juízes, engenheiros e empresários da cidade. Trata-se de um status morar nesses bairros. Por outro lado, a maioria de negros encontra-se nos bairros mais populosos, onde se veem casas de estilo mais popular (algumas grandes, outras menores) ou nas favelas que se formaram no século XX como espaços de abrigo à população de baixa renda, majoritariamente negra, que atua nos mais variados postos de trabalho, como operários nas fábricas, vendedores nas lojas e como costureiras (a tarefa é exercida por mulheres) nas confecções de roupa e, principalmente, moda íntima que predomina na região.

Dando continuidade à reflexão sobre o preconceito com relação ao negro em Nova Friburgo, que o põe efetivamente "em seu lugar" de não formador da cidade, de marginalizado em relação a quem se deseja que esteja na configuração da "Suíça brasileira", *W*, utilizando-se dos versos da canção *Sampa*, de Caetano Veloso, mostra que o preconceito friburguense

existente é o preconceito com relação ao outro, ao diferente (linhas 654-655); como diferentes são vistos todos aqueles que chegam à cidade e não fazem parte da descendência privilegiada; e também o é o negro, que embora tenha estado presente nas origens do município, aponta para um passado que se quer esquecer em benefício daquele que foi construído – o da Suíça brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento das considerações finais de um trabalho cria um grande paradoxo. Se, por um lado, sinto-me feliz de ter chegado até aqui e, ao olhar para trás, ver o tanto que aprendi, por outro, há uma sensação de incompletude, pois toda essa caminhada aponta para uma continuidade e não para o final da estrada.

Quando digo que aprendi, penso em dois movimentos que, embora distintos, ocorreram juntos na construção da narrativa que ora finalizo: a teoria e a prática. Por teoria, considero toda a revisão bibliográfica feita para a composição dos capítulos. Os fatos históricos e os dados estatísticos apresentados sob o ponto de vista das relações étnico-raciais contribuíram para compreender as configurações sociais do presente e embasar a continuidade da luta contra o racismo a fim de se chegar a uma sociedade futura mais justa. Além disso, compreender os estudos sobre as narrativas orais e realizar uma pesquisa narrativa também contribuíram para uma fundamentação teórica mais aprofundada que ajudou a compor os sentidos das narrativas e memórias trazidas pelas professoras entrevistadas, apresentadas no capítulo 3.

O presente trabalho teve como principal objetivo propor uma reflexão acerca de como se deu a trajetória profissional de duas professoras negras, através da análise de sua própria narrativa. Normalmente, é ao narrarmos nossa própria história que mostramos nosso envolvimento e pertencimento a diferentes grupos sociais. Basta nos lembrarmos das narrativas de família, que gostamos de contar a novos amigos; ou narrativas de colegas de turmas escolares, que costumam se reunir para contar e recontar as mesmas estórias. Num sentido mais amplo, podemos também ver que estamos sempre mostrando pertencimento a diferentes categorias sociais (e, paralelamente, não pertencimento a outras) e nossos afetos em relação a esse pertencimento.

A pesquisa narrativa aqui realizada me proporcionou interpretar a trajetória das entrevistadas e compreender seu momento atual. Sendo professoras, interessou-me também entender o papel da instituição escolar, bem como o dos professores nas relações étnico-raciais.

Assim, as entrevistadas *W* e *A*, a despeito de, aparentemente, não estarem com uma bandeira em favor do negro levantada, mostraram o quanto estão atentas ao preconceito e discriminação presentes ao seu redor, ao trazerem suas memórias e refletirem sobre as relações étnico-raciais. Interessante observar que, ao lado de denunciar situações e discursos de preconceito racial, elas mesmas construíram uma narrativa em que trazem as marcas do racismo entranhado.

Dois pontos principais que foram recorrentes nas narrativas das professoras. De um lado, enfatizou-se o quanto a ascensão social do negro é dificultada pelo preconceito. As palavras “difícil” e “dificuldade” podem ser encontradas nas linhas 26, 27, 57, 78, 195, 400, 456, 494, 573, 584, 587; a mim pareceu uma ocorrência significativa do ponto de vista de expressar explicitamente como é difícil ser negro no nosso país.

Outro ponto, que se alinha ao primeiro, é a necessidade de que o negro se esforce mais do branco para “vencer na vida”. Ambas as professoras acreditam que a via seja a educação – primeiramente no lar, na forma como a família cuida da criança (esteticamente) e a prepara (emocionalmente) para enfrentar a sociedade; e depois na escola, onde a criança e o adolescente conviverão com toda sorte de preconceito, estando nas mãos do professor o repúdio a qualquer expressão de racismo. Dessa forma, tendo vivido num lar equilibrado e tido uma vida escolar em que houve a predominância do respeito e tolerância, esse jovem estará fundamentado política, intelectual e psiquicamente para entrar no mundo adulto e buscar “seu lugar ao sol”, ciente, porém, de que terá de se esforçar mais do que todos os outros, pois sua cor de pele automaticamente o tornaria alguém menos competente nesse contexto de racismo.

Eu mesma, enquanto pesquisadora, não posso deixar de considerar, no entanto, minha própria narrativa construída nesse trabalho. Ao me dispor a ouvir as narrativas das professoras, não buscava encontrar simplesmente respostas sobre o que é ser mulher-negra-professora em Nova Friburgo. Mais do que isso, procurava ouvir experiências que me fizessem refletir sobre minha própria identidade de professora, como ser um social, e pensar minha própria negritude, cada vez mais concreta e consciente para mim. Nesse processo de conscientização, fica marcado o espaço que ocupo como educadora e a necessidade de uma educação para a tolerância, que permita a cada um descobrir-se, identificar-se e olhar para o outro de um modo mais respeitoso, numa valorização pelas diferenças que distinguem umas pessoas das outras e não por uma igualdade que oprime e reprime.

Minha percepção e interpretação das narrativas e memórias das entrevistadas levam-me a acreditar que a instituição escolar, mesmo na contemporaneidade, continua sendo um espaço com características bastante excludentes. Como aponta Silva (2004):

> “Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? Essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora?” (SILVA, 2004, p.73)

São esses alguns dos questionamentos que orientaram minha pesquisa bibliográfica e análise dos dados obtidos através da entrevista. Será que nossas escolas são realmente ambientes de valorização da diversidade? Posso dizer que, infelizmente, após a realização desta pesquisa, encontro uma resposta mais negativa do que positiva da realidade escolar.

Portanto, com essa pesquisa, que não teve pretensões de ser inédita em todos os seus aspectos, busquei contribuir para a ampliação da discussão sobre o preconceito racial e como ele continua sendo vigente, mais de um século depois de abolida a escravidão. Mais do que isso, perceber como há lugares que constroem seus mitos e histórias calcadas no preconceito racial e como isso se naturaliza a ponto de não se tornar velado.

Assim, termino minha pesquisa, entendendo esse momento de mudanças contemporâneas como algo profundo, constante e que traz mais perguntas do que respostas, mas considerando que esse é um caminho que deve ser percorrido para que uma nova sociedade seja construída, em que sejam respeitadas e aceitas as diversidades, de modo a se reconhecer que, de diferentes modos, somos todos – brancos e negros, homens e mulheres – sujeitos construtores da História.

Estudar os modos como mulheres negras chegaram até a escola e permaneceram nela, registrando estes percursos escolares, é um dos desafios a que devemos também nos dedicar em nossas investigações acadêmicas se desejamos ampliar nossos conhecimentos acerca dos grupos sociais historicamente discriminados e marginalizados na sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. “Profissão docente e identidade – narrativas na primeira pessoa”. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006

ARAÚJO, João Raimundo de; MAYER, Jorge Miguel. Teia *Serrana: Formação Histórica de Nova Friburgo*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 2003.

----------. *Nova Friburgo: o processo de urbanização da Suíça brasileira*. Dissertação de mestrado, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1992.

BALÃO, R. “Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual - 1964-2004” – Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação - USP. São Paulo-SP, 2011, Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062011-094241/pt-br.php, Acesso em 20/06/2015

BASTOS, L. C. . *Narrativa e vida cotidiana*. Scripta (PUCMG), Belo Horizonte, v. 7, n.14, p. 118-127, 2004.

---------- e SANTOS, W. S. . *Entrevista, narrativa e pesquisa*. In: Liliana Cabral Bastos; William Soares dos Santos. (Org.). A entrevista na Pesquisa Qualitativa. Perspectivas em análise da narrativa e da interação. 1aed.Rio de Janeiro: Quartet e Faperj, 2013, v. , p. 9-18.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Roberto Carlos da Silva. “Mídia cinematográfica, educação e racismo”. In: Ahyas Siss, Aloísio Jorge de Jesus Monteiro (orgs.); *Amparo Villa Cupolillo*...[ET AL.]. *Educação, cultura e relações interétnicas* – Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.

BOSI, Alfred. “A escravidão entre dois liberalismos” In. *Dialética da colonização*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. “Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional”. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008, p. 65-88.

BRANDÃO, Augusto André. *Rompendo Barreiras Educacionais: Negros no Ensino Superior*. Disponível em: <http://revistas.unopar.br/index.php/humanas/article/view/575/551>

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. http://www.seppir.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf. Acessado em 17/04/2012.

BUENO, B. O. “O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade”. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), São Paulo, v. 28, n.01, p. 1-20, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Memória(s), Diálogo e Buscas: aprendendo e ensinando Didática.* Educação Unisinos, 2008

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. “A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX”. In: BRASIL. *História da Educação do Negro e outras histórias* – Parte 2: História da Interdição e do Acesso do Negro à Educação. ROMÃO, Jeruse (org.), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasilia, Ministério da Educação, 2005

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?.* São Paulo, Ática, 1995.

CHIENÉ, Adèle. “A narrativa de formação e a formação de formadores”. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

CORRÊA, Heloísa Beatriz Serzedello. *Nova Friburgo: o nascimento da indústria (1890-1930).* Dissertação de mestrado, Niterói, Universidade Federal Fluminense., 1985.

Côrrea, Maria Janaína Botelho. *Histórias e Memória de Nova Friburgo.* Rio de Janeiro: Educam, 2011

COSTA DE PAULA, Rogéria . “Construindo Consciência das Masculinidades Negras em Contexto de Letramento Escolar: uma pesquisa-ação”. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003

CUNHA Jr., Henrique. “Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira”. In: BRASIL. *História da Educação do Negro e outras histórias* – Parte 2: História da Interdição e do Acesso do Negro à Educação. ROMÃO, Jeruse (org.), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, Ministério da Educação, 2005

CUNHA, Lídia Nunes. “A população negra nos conteúdos ministrados no Curso Normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934”. In: BRASIL. *História da Educação do Negro e outras histórias* – Parte 2: História da Interdição e do Acesso do Negro à Educação. ROMÃO, Jeruse (org.), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, Ministério da Educação, 2005

CUNHA, Lídia Nunes. “Trajetória negra na educação pública: uma abordagem histórica a partir dos anos 1920”. In: SANTIAGO, Eliete, SILVA, Delma e SILVA, Claudilene (orgs.). *Educação, escolarização e identidade negra - 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE-UFPE*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010

DIAS, Acácio Ferreira. *Terra de Cantagalo*. Cantagalo-RJ, 1979

DIAS, Lucimar Rosa. “Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB à Lei 10.639 de 2003”. In: BRASIL. *História da Educação do Negro e outras histórias* – Parte 2: História da Interdição e do Acesso do Negro à Educação. ROMÃO, Jeruse (org.), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, Ministério da Educação, 2005

FELIPE, Delton Aparecido, FRANÇA, Fabiane Freire e TERUYA, Tereza Kasuko. “O negro no pensamento educacional brasileiro de 1889 a 1930”. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20NEGRO%20NO%20PENSAMENTO%20EDUCACIONAL%20BRASILEIRO%20DURANTE%20O%20PER%CDODO%20DE.pdf. S/d. Acessado em Maio de 2014

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972

FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *A República na velha província*. Rio de Janeiro, Rio Fundo, 1989.

---------- (org.). *Em busca da idade de ouro*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/Tempo Brasileiro, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. FGV Editora, 1996

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.* São Paulo: Loyola, 2011

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil.* 3.ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2009.

GUIMARÃES, Arthur. *Um inquérito social em Nova Friburgo: ensaio de sociologia prática.* Rio de Janeiro, Tipografia do Jornal do Commercio/ Departamento Pró-Memória da Prefeitura Municipal de Nova Friburgo, 1916.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2011

HOBSBAWM, E. e RANGER, T. *A Invenção das Tradições.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

HOBSBAWM, Eric. *A era do capital.* 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

IBGE. Censo Demográfico 2010 – Características da população e dos domicílios/resultado dos universos. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em < http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acessado em 26/10/14

JACCOUD, Rafael Luiz de Siqueira. *Os Colonos*. Rio de Janeiro: Múltipla Cultural, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004

LIMA, Nísia Trindade e HOCHMAN, Gilberto. "Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da primeira República". IN: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz /CCBB, 1996

LISBOA, E. de C.; MAYER, J.M. *Os crimes da Fazenda Ponte de Tábuas – Um estudo sobre a escravidão em Nova Friburgo no século XIX*. Nova Friburgo: Marca, 2008.

LOUZADA, Gioconda. *Presença negra: uma nova abordagem de Nova Friburgo*. Niterói, EDUFF, 1991.

MAYER, Jorge Miguel e PEDRO, José Carlos s.d. *Vida e morte na colônia de Nova Friburgo.* Departamento Pró-Memória da Prefeitura Municipal de Nova Friburgo. (mimeo.)

MELLO, D. M. ; RODRIGUES, A. S ; MACHADO, N. S. N . "Professora ou maestra, sempre aprendiz/O Entrecruzar de minha vida pessoal e a vida na escola em minha formação/Pesquisa Narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa". In: Tania Regina de Souza Romero. (Org.). *Autobiografias na (Re)Construção de Identidades de Professores de Línguas: o olhar crítico-reflexivo*. 1ed.São Paulo: Pontes, 2010, v. 1, p. 155-170.

MENEGON, Vera Mincoff e SPINK, Mary Jane P. "A pesquisa como prática discursiva". In: SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013

MOITA LOPES, Luiz Paulo da . "Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista". In: Branca Telles Ribeiro; Cristina Costa Lima; Maria Tereza Lopes Dantas. (org.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de janeiro: IPUB/CUCA, 2001, v. , p. 55-71.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da ; FABRICIO, Branca Fallabela . *Identidades em Xeque em Narrativas Contemporâneas*. In: VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, 2004, São Paulo. VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada - Programa e Resumos, 2004. p. 111-111.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Discursos de Identidades – discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2009

----------. e BASTOS, Liliana Cabral (org.). *Para além da identidade – Fluxos, Movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: UFMG, 2010

----------. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002

MORAES, Fabiana (org.). *No país do racismo institucional – Dez anos de ações do GT Racismo no MPPE*. Recife: Procuradoria Geral da Justiça, 2013

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. “Estatutos do Magistério e discriminação racial” In: OLIVEIRA, Iolanda de. *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro/Niterói, Quartet/EDUFF, 2006

----------. *A cor da escola – imagens da Primeira República*. Cuiabá: Entrelinhas/EduFMT, 2008

MÜLLER, Tânia Mara e COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). *Relações Étnico-Raciais e Diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - Identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

NICOULIN, Marti. *A gênese de Nova Friburgo*. Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional/ Prefeitura Municipal de Nova Friburgo, 1995.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995

---------- e FINGER, Mathias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

OLIVEIRA, Iolanda de. “Espaço docente, representações e trajetórias”. In: OLIVEIRA, Iolanda de. *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro/Niterói, Quartet/EDUFF, 2006

OLIVEIRA, Lívia Miranda ; BASTOS, L. C. . *A performance narrativa de mulheres com afasia*.. Veredas (UFJF. Online), v. 19, p. 269-291, 2015.

OLIVEIRA, Lívia Miranda ; BASTOS, L. C. . *Narrando em colaboração: as construções discursivas de uma pessoa com afasia.* Linguagem em (Dis)curso (Online), v. 14, p. 247-267, 2014.

OLIVEIRA, M. C. L. ; BASTOS, L. C. . *A experiência de imigração e a construção situada de identidades*. Veredas (UFJF), Juiz de Fora, v. 11, n.2, p. 31-48, 2004

OLIVEIRA, Talita de. *Educação e ascensão social: performances narrativas de alunos da rede pública federal na Baixada Fluminense*, Tese de Doutorado, Cefet-RJ, 2012

ORTIZ, Renato. *'Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX'*. Cultura Brasileira & Identidade Nacional. São Paulo, Brasiliense, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012

PINHEIRO, Odette de Godoy. “Entrevista: uma prática discursiva”. In: SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013

POMPEU, Julio. *Álbum de Nova Friburgo*. Petrópolis, Officinas Graphicas L. Silva & C. Departamento Pró-Memória da Prefeitura Municipal de Nova Friburgo, 1919.

RABELO, Amanda Oliveira. “Reflexões sobre a investigação narrativa na educação”. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 171-188, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

ROURE, Agenor de. 'A abolição e seus reflexos econômicos'. Revista do IHGB, tomo 83, pp. 315-331, 1918b.

----------. *'O centenário de Nova Friburgo'*. Revista do Instituto Histórico Geográfico e Brasileiro, tomo 83, 1918ª.

SANTOS, Boaventura de Souza. “Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos”, 1995, Disponível em: <http://www.dhi.uem.br>; acessado em

SANTOS, Cássia Fabiane. *“Cor” no Ensino Superior: perfil de alunos dos cursos de História, Economia e Direito da UFMT*. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/publicacao/download/

SANTOS, Rosimeire. *A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX*. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/a-escolarizacao-da-populacao-negra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-sec-xx/8027/; 2008, acessado em 22/11/2014

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

----------. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012

SILVA, Geraldo da e ARAUJO, Márcia. “Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas”. In: BRASIL. *História da Educação do Negro e outras histórias* – Parte 2: História da Interdição e do Acesso do Negro à Educação. ROMÃO, Jeruse (org.), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasilia, Ministério da Educação, 2005

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SISS, Ahyas. “Imprensa Alternativa, movimento negro e educação brasileira”. In: SISS, Ahyas e MONTEIRO, Aloisio Jorge de (Orgs.). *Educação, cultura e relações interétnicas*. Rio de Janeiro: Edur/UFRRJ, Quartet, 2009

SOARES, Carlos Luiz. *O Povo de Cam na capital do Brasil: a escravidão urbana no Rio de Janeiro no século XIX*. Rio de Janeiro: Faperj - 7 Letras, 2007

SOARES, Décio Monteiro. *Terra friburguense*. Niterói, Imprensa Oficial/ Departamento Pró-Memória da Prefeitura Municipal de Nova Friburgo, 1952.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983

SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). “(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação”. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

---------- (org.). “Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial”. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008, p. 89-97.

---------- (org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: UFBA, 2011

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009

TEIXEIRA, Moema de Poli. A presença negra no magistério: aspectos qualitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de. *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro/Niterói, Quartet/EDUFF, 2006

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado – História oral.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ANEXOS

Anexo I – Transcrição da entrevista

Convenções de transcrição

[	Início de sobreposição de falas
]	Final de sobreposição de falas
(( ))	Comentário do analista; descrição de atividade não verbal
::	Alongamentos
...	Pausa não medida
Sublinhado	Ênfase
-	Pausa súbita
.	Entonação descendente ou final de elocução
( )	Fala não compreendida

(BASTOS, 2004, p. 26)
Foi utilizado o símbolo /.../ para transcrição parcial (COSTA DE PAULA, 2003, p. 188)

Legenda

A – 1ª entrevistada
P – pesquisadora
W – 2ª entrevistada

Transcrição da entrevista

01	A	O meu pai, o meu pai é negro, minha mãe é clara, né?
02		E a minha mãe, quando foi casar com meu pai ela sofreu esse preconceito aí.
03	P	[É, a família dela ((pesquisadora mostra-se surpresa))]
04	A	A família da minha mãe não aceitou, né? Minha mãe não foi criada pela mãe dela ::
05		tem todo um histórico, um contexto ...
06		Aí quando a mãe estava pra se casar com meu pai que era negro, a mãe dela
07		apareceu pra impedir o casamento
08	P	[Caramba... (risos) Só porque ele era negro]
09	A	Porque meu pai negro não aceitavam, né, não queriam que misturasse, né, falavam,
10		colocavam muitos rótulos
11	P	[E era só por causa disso, ia casar direitinho, não tava grávida nada disso?]
12	A	Isso, direitinho, ela casou tudo direitinho. Papai foi o único namorado
13	P	[O único motivo mesmo]
14	A	Papai até comprou o vestido de noiva dela, foi tudo.
15	P	[Olha só...]
16	A	Porque na verdade a família não aceitava. Mamãe muito simples, papai gostava dela,
17		só que eles não aceitavam esse relacionamento. Aí quando a mamãe tava pra casar,
18		a mãe dela verdadeira apareceu, chamando ela pra morar com ela pra impedir o
19		casamento., porque ela tinha que assinar mamãe casou com 16 anos
20	P	Nossa!... Aí ela não assinou?
21	A	Aí ela assinou, mas muito contrariada, né, porque mamãe só tinha 16 anos, não
22		podia casar, mas não tinha aquela aceitação, falava que os filhos que mamãe ia

		ter
23		não iam dar boa coisa, né, mamãe escutou muita, que ia crescer, que ia ser, sabe,
24		por ser negro não ia ter uma boa formação ::, né, porque papai batalhou, meu avô era
25		negro, meu avô teve aquela história, participou da história aí, né, daquela época
26		difícil, né, e depois foi conquistando o espaço dele, né, pra chegar o jeito que ta hoje.
27		Mas a ocupação na sociedade é bem difícil. ((ar mais sério, diferentemente do
28		expresso anteriormente, ao relatar fatos)). Eu, assim, não vivi tanto isso quando
29		criança, mas sempre
30	P	[Você é caçula?]
31	A	Eu sou do meio. Sempre eu vi essa diferença na escola, sempre a quantidade era
32		menor, sempre a piadinha
33	P	[Você estudou em escola pública?]
34	A	[A novela – Estudei em escola pública] Na Educação Infantil, eu fiz na escola meia
35		privada, mais ou menos, era meio misturada. Aí fiz o Fundamental na escola pública,
36		depois fui pra particular, né, Santa Doroteia, mas eu sentia aquelas piadinhas,
37		quando tinha uma novela que tinha alguém com o cabelo, né, diferente, o Ravengar
38		((personagem da telenovela “Que Rei sou eu?”, da Rede Globo, que tinha o cabelo
39		crespo bastante armado))
40		eu fui Ravengar ((risos)) durante um bom tempo, da novela, porque o meu cabelo
41		não tinha nem cacho ((risos)) nem era crespo, aquele crespo mesmo de ficar
42		arrumadinho, porque meu pai tem um cabelo crespo, né, e o meu cabelo ficou aquela
43		mistura, ficava daquele tamanho ((risos)), que mamãe trançava, aí entra naquela
44		época da adolescência, que você quer soltar o cabelo, né, você quer mostrar que
45		tem cabelo, mas o cabelo ficava desse tamanho ((gesto com as duas mãos em
46		direção à cabeça, indicando aumento de volume)) aí
47	P	[Não tinha os produtos que tinha hoje
48	A	Não tinha, né, mamãe trançava, mamãe sempre foi muito cuidadosa, o sonho dela
49		era ter uma filha, né, então eu fui a realização dela ... tanto que ela tem lá, ela tem
50		toda a expectativa, ela acabou colocando em mim, né, ela não viveu isso, não teve
51		isso na infância, teve muito assim ... foi muito bloqueada com as coisas, desde o
52		relacionamento dela, a vitória, papai, eu falo, papai é um, um ... deus pra ela, né,
53		porque foi quem cresceu junto com ela, graças a Deus a minha família, os filhos, meu
54		irmão e o outro que trabalhou na escola ((na escola onde a própria entrevistada
55		trabalha)), né, cada um tem sua formação, o mais novo é marinheiro, o outro tem a
56		formação dele, é sempre educado, então a gente conseguiu ocupar nosso espaço na
57		sociedade, mas isso é muito difícil, não são todas as famílias que têm essa
58		oportunidade, não são todos que conseguem vencer essa barreira, porque o
59		relacionamento, graças a Deus, da mamãe deu certo, são 35 anos de casados,

		36, né
60	P	E a família depois? Isso ficou melhor a presença do seu pai?
61	A	[Sim, né, por que eles conheceram papai, ne
62	P	[Ou ainda existe alguma coisa?]
63	A	Conheceram papai e viram qual era de fato o interesse, mas ainda existe, né, tem
64		sempre aquela piadinha, ne
65	P	[Quando juntam as duas famílias? Por que aí a do seu pai devem ser todos -
66	A	[Não junta muito, porque a família da mamãe é de interior, de Itaocara
67	P	[Ah, ta, não ta muito por aqui ...
68	A	[Eles não estão próximos, a que é mais presente é a família do meu pai, não tem esse elo
69	P	[Acaba não juntando, não é comum, né?
70	A	[Não, não junta]
71	A	É, na verdade, eu vejo que a família da mamãe gosta muito, mamãe foi uma das
72		famílias que ficou mais formada, mais organizada, que os filhos estudaram, a família
73		da mamãe foi que se destacou
74	P	[A expectativa era outra e ela ...
75	A	É, mamãe conseguiu se destacar, o que acaba gerando uma certa inveja, “filho de
76		fulana é isso”, acaba sendo aquele foco da família, né, “filho de fulana estudou e fez
77		isso” “filha de fulana é professora”, né, quando eu apareci na televisão, “ta vendo, a
78		filha da Luzia”, entendeu? ((risos)). Porque é uma coisa difícil, né, geralmente o negro
79		ele tem muita dificuldade, né, pra encontrar, pra ficar, pra permanecer, e eu vejo em
80		todas as áreas, não é só no campo da educação
81	P	[É, e até nesse
82	A	[Não é só no campo da educação
83	P	[Ah, não, com certeza
84	A	[Se você for contar, né, a ocupação a gente ta
85	P	[Ah, não, quantas vezes a gente vai a um médico e ele é negro /.../
86	A	Eu nunca fui a um
87	P	É você sabe que eu acho que também nunca fui a um médico negro
88	A	[Eu nunca fui a um médico negro
89	P	[Seu filho tem que vir pra Friburgo, Walkneia ((risos; a professora tem um filho
90		recém- formado em Medicina, na área de Neurologia))
91	A	[Agora, parando pra pensar, eu nunca fui
92	W	[Eu acho interessante], interessante falando assim essa questão de é um médico
93		negro ou um profissional de renome que seja negro, né, o mais interessante é que as
94		pessoas acham que se você é negra, né, você é uma pessoa negra, mas se você
95		tem um conhecimento maior, você conseguiu se projetar na sociedade, você fica um
96		pouco mais clara ... você não é tão negro, né? Então vem aquele
97	P	[É, o negro negro é o negro da favela.
98	W	[É o negro negro é aquele que não tem nada.
99	P	[Tem uma hierarquia]
100	W	Ou então, se você é um negro que se destacou, como nós vimos aí o caso do

		nosso
101		juiz, do Antonio ((Joaquim)) ... Barbosa, quando nós vimos a situação dele, aí ele é
102		um negro que pra muitos ele foi aplaudido, para outros “que negro besta”, “que negro metido”, porque o negro, também tem isso, se você é um negro que você
103		quer se impor, você passa a ser metido, porque o negro não pode também, para alguns,
104		se destacar tanto
105	P	[Ele tem que ser submisso
106	W	[O lugar dele não é aqui, ele ta no lugar errado, o lugar é na, né, sempre vai ser na
107		cozinha, perto da senzala
108	P	[Como é que conseguiu chegar a tanto?
109	W	[Como é que conseguiu chegar a tanto. Por outro lado, o que que acontece é, por
110		exemplo, eu me casei com um homem branco, então eu tenho três filhos, a minha
111		filha caçula, você olha, você não vai dizer, nem diz, ah, não é negra ela não é
112		negra, ela tem a pele clara, entendeu, não tem cabelo crespo, então essa coisa
113		toda, a outra é mais moreninha, Mariana, e o Edinho também não é negro, então na
114		verdade eles estão naquele meio termo
115	P	[Eles estão bem misturados
116	W	[Depende onde eles estão, a posição também que eles ocupam, compreendeu, eles
117		não ficam, sabe-se negro porque a mãe é negra ... compreende ... então como você
118		até você falou isso, aí é como na sala de aula, você disse “só há uma aluna negra”, quando
119		na verdade eu diria que na minha sala de aula eu tenho alguns alunos negros, que
120		não se dizem negros, por que o que é um negro, é a pele, só a pele, porque nós
121		somos aqui no Brasil, o problema nosso, o preconceito, é preconceito de pele, é a
122		cor, porque se você falar, ah, mas você fala em raça, mas minha gente, são várias
123		as características que vão determinar que você é negra, você vai ver pelos seus
124		traços, pelo cabelo,
125	P	É, às vezes tem a pele clara e tem outros traços
126	W	[É, outros traços
127	P	[Por causa dessa mistura toda mesmo]
128	A	A minha família ficou muito misturada assim e até hoje a mamãe ainda carrega um
129		pouco desse preconceito, o meu namorado também é loiro dos olhos claros, aí a mamãe já pegou aquela outra história, ( )
130		porque mamãe como mãe viveu isso na infância dela
131	W	[Será que ela não vai sofrer
132	A	[Exatamente, sua família aceita bem, né, porque os negros também não gostam das
133		negras pra namorar ((risos)) olha a situação
134	W	Eu, assim, eu penso
135	A	[Eu não sei se não gosta
136	W	[Não é questão de gostar, eu acho que, veja bem, se você é uma pessoa

137		que já foi aceita pela sociedade, que ta sendo respeitada, porque que você vai se
138		unir a uma outra que a sociedade não aceita, então na verdade, é um medo de se
139		unir a uma outra pessoa que vai acabar, é, tirando você daquele meio que com
140		tanto sacrifício você conseguiu alcançar, não é, visto o caso dos jogadores, porque
141		não vai me dizer que essas mulheres todas loiras, bonitas e maravilhosas, né, que
142		procuram esses homens negros, esses jogadores negros, que alguns até têm uma
143		certa aparência, outros são feios mesmo ((risos)), são bem feios, e aquelas loiras
144		maravilhosas, é pela beleza deles ou pelo o poder que eles têm e por que que eles ficam com elas
145		
146	P	[Por que é poder também
147	W	[Também é poder
148	P	[Num outro aspecto
149	W	[Eu quero estar perto de quem tem poder, de quem já se projetou na sociedade,
150		agora aqueles negros que se assumem, como nós vimos o caso da Taís Araújo
151		((atriz)), uma mulher negra linda que casou com Lázaro Ramos ((ator)), que não é
152		bonito, talentoso, mas ele não é bonito, aí você vê o assumir, ela assumiu, aí você
153		vai dizer, “ah, Walkneia”, no meu caso, “você não casou com um homem branco”, aí
154		você vai dizer “será que casou porque não queria um negro”, não, é porque a gente
155		também tem essa coisa de se envolver com a pessoa, no momento ... naquela época,
156		eu me envolvi e me casei com ele, não sei se agora eu me casaria com ele ((risos))
157	A	Eu gostei de um negro, ele era o bambambam, um <u>dançarino de lambada</u> ((risos)),
158		tudo que eu queria, na época eu tava dançando, eu tinha tirado segundo lugar, ele
159		não queria dançar com A ((ela disse seu próprio nome), ele queria dançar com a
160		loura, tinha uma oura lá de cabelão, então olha como que eu sofri, eu gostei dele ::
161		ainda bem que eu desisti, porque hoje ele ta muito feio ((risos)) ainda bem que eu
162		desisti
163	W	Eu sei lá, eu fico sempre pensando quando abordo esses questões do negro
164	P	[Seu marido sofreu preconceito?
165	W	O meu marido sofreu
166	P	[Por sua causa, época de namoro, essas coisas
167	W	É, eu, ele sofreu preconceito mais no sentido ... não sofreu tanto porque eu já era uma pessoa de, de, que já estava
168	P	[Num outro momento
169	W	Muito respeitada como professora, conhecida, entendeu, de uma certa forma eu
170		tinha até um status mais elevado que o dele, mas a família, a família dele, o pai
171		embora dizem que ele era preconceituoso, etc e tal, mas ele me aceitou bem, a
172		mãe, mas a mãe, como nós sabemos, é sogra, então ((risos)), assim, enquanto nós
173		vivemos sempre me tratou bem, até porque o meu sogro pra mim foi meu melhor
174		amigo, naquele momento, e nós não tivemos declarado o preconceito, não era

175		amavam os meus filhos, sempre tiveram muito carinho pelos meus filhos, eu não
176		posso dizer assim que eu tenha sofrido preconceito, no período pelo menos
177		enquanto meu sogro foi vivo, né ... enquanto ele esteve vivo ... é ... por gostar muito
178		dos meus filhos e de mim ... obrigatoriamente todos me respeitavam, agora é claro
179		que quando eu passava, né, com o meu marido, ele branco, na época era muito
180		bonito /.../, ele era um Gianechini ((referência ao ator Reinaldo Gianechini)), né,
181		entende, então as pessoas “nossa, mas esse rapaz branco com essa mulher”,
182		mesmo não falando, no olhar você via a reprovação, as pessoas não aceitam ... as
183		pessoas acham absurdo, “como?”
184	P	[E você é uma mulher bonita, né
185	W	Entendeu, essas coisas, pois é, e na verdade eu já havia namorado assim muitos
186		homens bonitos, loiros ... com, com muito mais cultura, com muito mais situação do
187		que ele, ta entendendo, mas foi com ele que eu acabei ficando, casando e tive
188		meus filhos, preconceito, claro que eu sofri, não diretamente, porque no Brasil
189		nosso preconceito é o preconceito pior que existe
190	P	[Velado ::
191	W	[É velado] “Não, eu não tenho preconceito”, mas você não aceita que seu filho
192		namore uma mulher negra ... né, os amigos, eu até observo o pessoal aqui, como
193		eu sou do Rio, eu observo muito, os grupos aqui, normalmente os grupos
194		são de meninos brancos, meninas brancas ... lá :: assim, às vezes, tem um menino
195		negro naquele grupo, é difícil, você não vê misturado aquele monte, não, a maioria
196		é assim grupo branco, tem um grupo negro e poucos, poucas misturas, entendeu,
197		a gente não vê tanta mistura assim
198	P	[É aqui é bastante marcado, eu acho que em Friburgo o negro, a questão do negro,
199		com a questão da :: condição social ... né
200	W	[Também
201	P	No urbano, no interior, na zona rural a gente sabe que os pobres são brancos, muito
202		brancos, são loirinhos, né, mas a gente tem essas regiões, né, das favelas e aí tem
203		essa realidade aí
204	W	[Agora] Uma coisa que eu acho assim uma injustiça, eu acho assim quando se
205		discute, quando se fala nessa questão de cotas, que é uma questão que vem
206		trazendo muita ansiedade para os jovens brancos que estão pleiteando uma vaga
207		na universidade e eles acham assim ah porque é :: deram as vagas, nossas vagas
208		agora pras cotas, pra esses negros que pegaram as vagas e isso ta provando que
209		eles são, que eles não têm capacidade mesmo, eles estão aceitando porque eles
210		não têm capacidade ... aí eu sempre faço a seguinte pergunta desde quando ... um
211		branco ( ) se preocupou se o negro tem ou não tem capacidade ... ninguém
212		nunca se preocupou, porque quando só existiam 2%, porque essa questão das
213		cotas, o que que aconteceu, quando observaram somente 2% de negros é que
214		estavam nas universidades, então existia uma grande é, é ... diferença social ...

215		então trabalhou-se a ideia de um direito, que a gente fala assim é direito para todos,
216		ah, mas por que, ah, vai tirar, não, na verdade aí veio a ideia o negro que tivesse
217		baixa renda, o negro que tivesse baixa renda teria direito às cotas, então minha
218		gente o negro que tem baixa renda ele está na escola pública ... por exemplo aqui,
219		colégio Miosótis quantos alunos negros nós temos?
220	P	A gente conta nos dedos
221	W	Conta-se nos dedos
222	P	[A gente que lida com os pequenos, a gente vê isso
223	W	Então a porcentagem de é pequena porque eles têm menos oportunidades, eles
224		vão estar onde, na escola pública. Todos têm direito? Entendeu?
225	P	E é claro, quem geralmente bate muito nisso “ah, porque não vai resolver o
226		problema, ta resolvendo um problema lá na ponta” e tal, isso tudo é verdadeiro, né,
227		é tinha de haver alguma política pública, política púbica educacional, até por causa
228		de outros aspectos, mas assim ... alguma hora, em algum momento, é preciso fazer
229		alguma coisa ... porque senão se for ficar com esse argumento não se faz nada
230		nunca, em ponto nenhum ... né /.../ Os nossos alunos ((do Miosótis)) pensam isso,
231		cê sabe, né, que tão roubando as vagas dos brancos
232	W	É, na verdade
233	P	[É muito triste isso eu acho]
234	W	Na verdade, eles dizem que a UERJ é um quilombo ... é ... Saiu no jornal *O Globo*,
235		“UERJ, o novo ... o novo quilombo” ... aí ... assim uma porção de negros ... vestido
236		de, de roupa de formatura ... jurando, uma coisa assim, porque eles, a UERJ, foi a
237		primeira a abrir as cotas
238	P	[A primeira e as pesquisas são da UERJ, né
239	W	[Foi a primeira, então eles colocaram como se, eu sei porque eu tenho um sobrinho
240		que estuda lá ... e ele falou como eles sofrem o preconceito porque mesmo que, aí,
241		o que acontece na UERJ :: Ela é negra ((aponta para a outra entrvistada)) não
242		entrou com cotas, eu sou negra entrei com cotas ... eles olham todos os negros cotistas ...
243	A	Não tem essa diferença, né
244	W	Os alunos então fora os professores que têm preconceito, porque têm
245	P	Isso só reforça a ideia de que o negro não tem mérito pra chegar lá
246	W	[Ta entendendo? E foi provado que os alunos da UERJ ... os cotistas ... foram os
247		que tiveram o melhor resultado ... porque talvez pela coisa “eu preciso provar”, “eu
248		vou buscar”, “não vou largar no meio do caminho” ...
249	P	[Essa é uma oportunidade de ouro, eu tenho que aproveitá-la]
250	A	[Valoriza, né]
251	W	Então, eu acho assim, eu acho que essa questão da cota inquieta, eu falei
252	P	[Na infância você sofreu preconceito?]
253	W	Sofri. Quer dizer, eu acho assim talvez eu não tenha percebido tanto preconceito ...

254		porque meu pai era um homem muito culto ... e por ele ser muito culto sempre leu
255		muito ... é música meu pai tocava ... é piano ... meu pai tinha aquelas coleçoes dos
256		grandes pensadores ... pinturas bons quadros então nós fomos criados minha mãe
257		era uma mulher mais humilde que casou-se com um homem que tinha cultura,
258		esses dias tava mexendo vendo lá que meu pai é formado pela UFF
259	P	[Ele é formado em quê?]
260	W	Fez Ciências Contábeis e quando ele morreu ele tava fazendo faculdade de Direito
261		junto com a minha irmã, minha irmã fazia faculdade e meu pai também ... então nós
262	P	[Hum:: olha só::]
262	W	Aprendemos assim nós não percebíamos tanta coisa às vezes vizinhos tinha uma
263		piada tinha alguma coisa mas a gente não tinha essa coisa da maldade, mas o que
264		acontecia era nas aulas de História ... aula que a gente não gostava de assistir
265		porque ... conforme ela falou lá ((referência a outra entrevistada)) o cabelo né a
266		gente as meninas na minha época não tinha esse negócio de cabelo muito alisado
267		mas eram aqueles cabelos cacheados cabelos loiros etc e tal ... eu tinha cabelo
268		grande né minha família nós tínhamos cabelo grande, normalmente as pessoas
269		negras o cabelo é pequenininho mas nós não porque a minha mãe não era negra,
270		negra, minha mãe era morena, meu pai que era negro então minha mãe fazia as
271		tranças né botava os lacinhos de fita nós sempre andamos muito bem arrumadinhas
272	P	[Só são mulheres?]
273	W	Não... ((risos)) eu to falando essa questão das mulheres, os meninos então quando
274		chegava na escola era sempre muito elogiada porque nós éramos aquelas crianças
275		negras limpinhas cheirosas arrumadinhas porque tem isso ... eu acho que a família
276		negra tem que ter esse cuidado que às vezes não tem ... isso que eu acho errado ...
277		então o professor de História quando ele ia dar aquela bendita aula ... de quando os
278		negros vieram para o Brasil ... essa aula era a aula que eu não gostava nunca de
279		assistir né porque eles começavam a falar do, debochavam, porque hoje quando um
280		professor fala qualquer coisa que o aluno se sente ofendido ele vai fazer queixa, a
281		mãe vai à escola, conselho tutelar, mas antigamente não tanto que entrou tudo isso agora
282	P	[Porque havia um abuso de poder]
283	W	Havia abuso de poder então o professor ele debochava pra falar do negro aí os
284		alunos negros que na época né até alguns mais alunos eles ficavam de cabeça
285		baixa ... encolhidinhos então a gente ficava olhando pra baixo e os coleguinhas
286		olhavam pra gente rindo porque o professor estava debochando do negro como que
287		o negro chegava e apanhava
288	P	E aí a expressão corporal já significava né ... quem é superior e quem ...

289	W	[Então a gente ficava encolhido] aí quando acabava aquela aula a gente já nem
290		queria ir pro recreio porque sabia que as pessoas iam chegar lá e ia ter deboche
291		algumas colegas minhas não sei se porque talvez pela minha maneira assim de ser
292		dinâmica e também ta participando das coisas ter conhecimento eles não abusavam
293		muito não mas há colegas tinha uma colega que eles brincavam “cabelo de
294		Bombril” ... não é? Então era qualquer coisa “ah, seu cabelo é ruim” ... como uma
295		vez agora há pouco tempo uma colega a minha irmã professora, minha irmã é
296		professora de Inglês lá no Rio, na sala dos professores uma professora falou “não
297		porque aquele cabelo” ela nem falou ruim, falou ruim
298		como professora também vê o nível dela ((risos)) aí minha
299		irmã falou “cabelo o quê, cabelo ruim, por que ta podre, ta estragado?” ((risos)) “eu
300		sei o que é cabelo crespo” ... cê ta entendendo?
301	P	É porque um cabelo ruim supõe que exista um cabelo bom e o cabelo bom é aquele
302		que ... aí a gente entra nos estereótipos
303	W	[Você ta entendendo? Ta compreendendo?] Então se o professor ... fala assim tem
304		essa visão ele vai levar aos alunos também a ter essa visão eu lembro também mas
305		é bom gosto sempre de frisar isso uma vez eu trabalhava numa escola depois em
306		todo lugar que eu chego as pessoas não me entendem eu não chego aos lugares
307		pra querer ser e mandar eu gosto de participar eu gosto de fazer eu não sei não
308		fazer então quando eu cheguei à escola eu comecei a fazer uns trabalhos com os
309		alunos aí os alunos começam né aí você pega e eu trabalhava com Inglês então
310		nas minhas aulas se eu ia ensinar é o número /.../ eu cantava com eles /.../ e tudo
311		meu era muito dinâmico /.../ aí uma professora eu não esqueço branca ... da igreja
312		Batista não que a gente que registrar branca da igreja Batista ela queria ser
313		coordenadora sei lá por que eu nem sabia e a diretora resolveu me colocar como
314		coordenadora de área ... porque ela viu meu dinamismo né com as crianças e tudo
315		aí essa professora chegou-se pra mim e falou “ah, os colegas estavam dizendo pra
316		eu não ficar chateada não porque preto é assim mesmo ... quando ganha um cargo
317		fica metido” aí eu falei “pois é, mas só que seus colegas se esqueceram de lhe dizer que inteligência não tem cor, por isso que eu estou no cargo
318	A	[Se saiu bem]
319	W	Isso veio rápido em mim, compreende ... então um professora, eu digo assim, uma
320		professora ainda por cima evangélica porque a gente começa a usar aqueles rótulos
321		“não mas ela não faz isso porque ela é uma professora, não faz isso porque é uma
322		cristã” ... faz ... o preconceito é forte demais :: você compreende?
323	P	[Ultrapassa essas coisas todas, infelizmente]
324	W	[Ultrapassa] Então eu acho que que ... eu aprendi ... eu lembro quando eu tinha
325		doze anos eu tava chateada num canto, meu pai “por que é que você ta triste?” aí
326		eu falei pro meu pai assim “ah, que droga, eu sou negra” porque ia lembrando

		essas
327		piadas, essas coisas que aconteciam na escola, aí meu pai falou assim “sente-se
328		aqui, vamos conversar escuta eu sou negro ... qual é o meu trabalho?” “ah, você
329		trabalha na prefeitura”, “o que que eu sou lá?”, “você é chefe da prefeitura”, “eu não
330		tenho uma porção de pessoas ali que são comandadas por mim?”, “é”, “então, ser
331		negro não é ser inferior, você é negra mas você não é inferior, você é uma pessoa
332		perfeita, inteligente”. Eu sei que meu pai conversou comigo de um jeito, nunca mais
333		tive problema de se negra. Ta entendendo? Eu acho que também é isso é... os pais
334		eles precisam conversar
335	P	É, as pessoas assumem de fato esse papel e e querem rejeitar o preconceito mas
336		acabam se colocando na posição submissa ne, e aí não conseguem vencer o
337		preconceito ... porque assim isso que essa professora falou ... seria muito comum
338		você ficar ... pra baixo ... você assumir aquilo ali que ela tava te dizendo, você se
339		desculpar se justificar com ela ... não é e você conseguiu reverter isso
340	W	Pois é se eu fosse uma pessoa que trouxesse dentro de mim, é como você falou,
341		aquela coisa da inferioridade eu iria dizer pra ela eu falei olha
342	P	[E começar a se explicar, dizer porque que é que a pessoa te chamou
343	W	[Eu não tenho culpa
344	P	[Exatamente que talvez uma pessoa branca não se preocupasse em dizer
345	W	[É ::
346	P	[Mas você tava convicta de que era por competência
347	W	[Eu disse claro “minha filha, vai ser competente como eu sou que a sua cor não vai
348		impedir”, compreende? Então eu fico assim ... tem hora que eu me entristeço ... é ::
349		às vezes até com aluno em sala de aula esses dias um aluno virou e falou assim
350		“não professora essa só com você que a gente gosta de polemizar e polemiza” “por
351		que só comigo?” ainda começamos a rir e brincar, depois eu fiquei pensando “por
352		que que eles polemizam tanto?” é uma coisa que eu vou lhe dizer ... isso veio né no
353		meu coração, o aluno polemiza mais ... porque no fundo, no fundo ... ele não
354		consegue aceitar de todo como que uma pessoa negra pode saber tanta coisa,
355		pode entender de tanta coisa ... pode ter tanta resposta pra tudo que pergunta ... cê
356		sabia ... por mais que ele goste ... porque na casa dele não foi
357	P	[Porque ele aprendeu que que não podia ser assim ne, isso é inédito pra ele na
358		verdade ne]
359	W	Compreendeu? Então sempre aquela dúvida ... você tem que ta sempre provando,
360		provando /.../
361	P	Você acha que esse seu dinamismo, esse seu ímpeto assim são características
362		suas [são, com certeza], mas assim ... você faz um esforço também para ir atrás
363		disso pra poder se colocar, pra poder ganhar esse espaço, cê acha que existe isso?
364		((longa pausa; reflexão silenciosa da entrevistada W))
365		Você ta falando de uma infância muito, de um lar muito bem arrumado com isso ne,
366		mas como é que foi na hora de botar o pé no mundo né?

367	W	Sabe por que ... por exemplo eu sempre eu sempre percebi ... que nós só
368		conseguimos assim alcançar um espaço, galgar e alcançar algum lugar, algum
369		espaço se for através do estudo, eu sempre pensei nisso e não sei se é porque eu
370		via isso no meu pai, eu sabia que o valor do meu pai estava sempre a frente porque
371		ele era homem que estudava e lia muito :: meu pai conhecia toda :: pega Freud,
372		inclusive eu tenho aí a coleção que ele deixou pra mim, meu pai conhecia e falava
373		de tudo, você chegava à casa da minha mãe, à casa do meu pai, “seu Walter, esse
374		livro assim, assim” e ele falava “isso falava sobre isso, não sei que não sei que lá”,
375		meu pai conhecia tudo :: meu pai lia muito ... então eu sempre penso que que você
376		consegue vencer certas barreiras quando você tem ... mesmo quando as pessoas
377		não te aceitam você se aceita, porque se você não se aceitar não adianta
378	P	[É e o conhecimento modifica em primeiro lugar a própria pessoa ne?]
379	W	Você compreende? Incomoda alguns ... alguns ficam altamente incomodados
380		“aquela negra é besta”, “ô preta metida”
381	A	[((risos))É exatamente isso
382	P	Você ouve isso também ((dirigindo-se à outra entrevistada))? Não sei se ouve
383		claramente, mas percebe isso?
384	A	É, as pessoas já olham né quando você mexe assim, muda de posição, de situação,
385		você sente
386	P	[Porque você também é uma pessoa dinâmica
387	P	[Você tem iniciativa, você vai atrás de resolver as coisas né
388	A	[É eu vou buscar] Eu sempre tive muita determinação, é o que você falou você vai
389		buscar, não é a cor da pele que vai impedir de chegar aos lugares né ... mas isso
390		tem que ser bem trabalhado dentro da própria pessoa acho que quando isso não é
391		bem resolvido carrega, porque minha mãe é clara, minha mãe não tem problema,
392		mas ela carregou essa marca entendeu da infância por causa do preconceito pelo
393		amor da vida dela
394	A	[Em todos os meus relacionamentos, que foram com homens claros, a primeira
395		preocupação da minha mãe é saber se a família ia aceitar, a preocupação se a
396		sogra ia gostar de mim né porque ela sofreu esse preconceito e isso não foi bem
397		trabalhado né papai é super tranquilo e papai tem traços finos, meu pai é bonito,
398		meu pai chama atenção, é um negro bonito, ele é altão, tem nariz fininho né ele é
399		todo misturado porque se você for olhar a fundo ali não é aquele negro puro né mas
400		as pessoas não ... é muito difícil
401	W	Olha, quando nasceu minha filha caçula ela nasceu muito branquinha, branquinha e
402		carequinha e eu, embora tenha feito um tratamento particular e tudo, eu preferi ficar
403		na enfermaria até por uma questão de ficar junto com outras pessoas eu não queria
404		ficar só com uma pessoa da minha família e eu fiquei lá no meio das outras
405		mulheres só que foram nove meninos e só uma menina e eu na hora que ela
406		((enfermeira)) veio com a criança muito branquinha e ela foi entregando,

407		entregando, entregando, depois quando chegou na vez da minha filha ela parou e
408		ficou aquela criança branquinha, carequinha procurando quem era a mãe e eu
409		negra deitada, bela e formosa olhando pra cara dela, eu pensei ela vai procurar, vai
410		demorar, mas eu estou aqui e eu sei que a filha é minha quando ela falou meu
411		nome e eu respondi e ela disse “a senhora?...” eu disse sim” “é sua filha?...” “ eu
412		disse aham” quer dizer ela não teve, quer dizer coitada né, fazer o que, ela olhou e
413		pensou “como que da barriga de uma preta dessa sai uma criança tão clara, tão
414		branca” então minha gente as pessoas falam assim “ah, não, ela é preta, mas oh”,
415		engraçado que foi até uma pessoa da minha família que falou isso, eu falei coitada,
416		eu amo essa pessoa da minha família e ela fala uma besteira dessa ((risos)) pra
417		mostrar pra família do meu marido que eu sou negra mas tenho a barriga limpinha
418	P	[Au! A emenda saiu pior do que o soneto! ((risos))
419		E a pessoa fala pra ajudar né?
420	A	[Olha a situação]
421	W	Entende? É pra mostrar que você tem uma barriga limpa, eu falei “po, quer dizer que
422		se meu filho nascesse preto minha barriga estava suja?” ((risos)) gente, são tantas
423		coisas, é igual àquele “ele é preto da alma branca”
424	A	Quando meu irmão mais novo nasceu, aí mamãe chegou com o carro e tal, aí a
425		madrinha ne virou e falou assim “o filho do Manel é <u>branco</u> ::”, surpresa, aquilo foi a
426		sensação, o meu irmão mais novo ele saiu todo cabelo lisinho, ele nasceu clarinho,
427		clarinho, hoje ele está negro ne, ficou negro do cabelo liso ne, que já é outra coisa
428		também aí pode
429	W	[Não, mas se você também é negro, como eu tenho um amigo que um dia ele falou
430		assim ... /.../ você olha você vê que ele tem traços de negro cê sabe, bateu o olho
431		você vê “não, eu não tenho descendência, a minha descendência é de índio”,
432		((risos)) olha as pessoas preferem descender de tudo menos de negro, entendeu?
433		(...) aí é isso que você ta perguntando quando criança claro que nas brincadeiras
434		até com o coleguinha “ah, sua isso, sua aquilo”, xinga “preto, crioulo, não sei o que”,
435		apesar que eu nunca admiti ... colegas minhas nunca “ah, sua crioula”, não admito,
436		não gosto, negra, preta eu sou negócio de crioulo não porque aí já ta sabe então
437		existe algumas coisas que o negro ele tem que se colocar agora ... uma coisa nós
438		temos que entender a abolição foi entre aspas todos nós sabemos ... o negro foi
439		liberto mas continuou com as algemas ... porque ele não pôde ter um emprego, ele
440		não pode se sustentar, não tinha casa, não tinha nada ... ele tinha duas escolhas ou
441		ele ficava com o patrão servindo pra poder comer ne comer, beber, tinha uma casa
442		ou então ia roubar e se prostituir daí eu tenho um livro que fala “Brasileiro, sim
443		senhor” que mostra isso muito bem, excelente livro, o que que acontece o negro

		ou
444		ele passou a assaltar, roubar, porque ele tinha que comer ou a mulher a se prostituir
445		até porque os brancos a história conta, todo mundo sabe o homem branco adorava
446		procurar a mulher negra nas senzalas por que que elas sofriam? Porque as
447		mulheres brancas ficavam revoltadas porque os homens brancos procuravam as
448		escravas, procuravam as negras e quando elas saíram muitos já tinham casos, já
449		tinham filhos, entendeu, então quer dizer eles os negros não tiveram a oportunidade
450		certa que os índios tiveram porque o índio era o dono da terra o índio foi até de uma
451		forma protegido o José de Anchieta foi um padre que protegeu, os jesuítas vieram
452		catequizar e não queriam que os índios fossem explorados, mas os negros vieram
453		da África eles vieram eram reis, eram príncipes que chegaram aqui
454	P	[Foram misturados ne apartados de suas famílias, falando línguas diferentes
455	W	[E outra coisa uma filha ia pra uma fazenda, um filho pra outro lugar, a família foi
456		toda (...) então eu acho que a situação do negro sempre foi muito mais difícil e eu
457		costumo dizer assim é ... eu hoje sou professora né professora do Estado,
458		professora do colégio particular, sempre trabalhei em bons lugares em boas escolas
459		... sou respeitada sim ... entendeu por isso que eu embora você perceba algumas
460		coisas do preconceito né do colega não é do aluno que às vezes né do colega você
461		percebe ele não gosta quando uma direção de escola é valoriza o seu trabalho e
462		aponta você como uma pessoa de valor ... aquilo incomoda porque você ta sendo
463		apontado porque você é uma negra uma pessoa negra que ta sendo destacada
464	P	Porque aí tem aquele mas né “ah, ela é a coordenadora, mas é negra” “ah, ela é tão
465		bonita apesar de ser negra” né tem sempre o como se tivesse que ta colado quer
466		dizer do negro espera-e o que que ele seja o sujo, o feio né
467	W	[Por isso que eu falei que o negro ele tem assim que ser muito mais ... tem que se
468		esforçar mais ... pra ser ... pra alcançar o espaço
469	P	E quando você fala dos traços do negro é ... a gente ... às vezes você tem uma
470		pessoa muito branca, de cabelo liso e com o nariz ((gesto indicando um nariz
471		grosso)) né e a pessoa fica ali né
472	W	Uma vez uma pessoa um dentista meu falou assim que tinha uma menina loira
473		garota cabelo claro aquela coisa toda aí ele tratando dela ele falou assim “você tem
474		parente negro na sua família não tem?” ela falou “não, de jeito nenhum” ele falou
475		“não tem? Tem, sim”, porque a gengiva, a mancha na gengiva é característica da
476		mistura do negro então gente aí quer dizer, aí ela lembrou da bisa, aquele pessoal
477		que fica escondido, né esconde na cozinha aí
478	P	[É igual meu avô, você perde aquilo na memória inclusive]
479	W	Eu acho que esse cuidado que a gente tem que ter, porque às vezes você ta
480		negando e aí quando se casa de repente aparece uma criança ... “ué, por que que
481		tem o cabelo assim?”
482	P	[E você falou de uma coisa importante aí da questão da história do processo todo

483		de de escravização tal porque a gente teve a lei ((10639)) né que obrigou a lei foi
484		pra isso que se estudasse a cultura afrobrasileira nas escolas especiamente
485		literatura história e arte e tal ... mas aí o que ... você encontra em tudo que é livro
486		didático apontando mas aí é pra mostrar assim ... é ... sempre que vai falar do negro
487		tem que fazer necessariamente a ligação com a escravidão tem porque é a origem
488		do negro brasileiro, mas fica meio que só nisso aí acaba fazendo o rótulo pro negro
489		né
490	W	[Aí vai aparecer na aula de História pra falar da escravidão
491	P	[Aí fala um pouquinho de umas palavras que ficaram, umas comidas que ficaram ...
492		que é diferente do índio porque o índio não ta aqui no todo dia junto com a gente
493		então isso fica mais marcado a gente tem essas (...) a do negro não é que ficou
494		entre nós é a nossa cultura e é difícil de trabalhar os próprios livros didáticos não
495		trazem a coisa dessa forma ... elas são bem formatadinhas pra cumprir uma
496		determinada coisa que é a legislação
497	W	O pior disso tudo eu acho o que eu penso assim nós que somos educadores né e
498		sabemos perfeitamente que tudo depende de quê? É parceria você não pode, o
499		professor em sala de aula se ele está mostrando se a criança chega a casa e fala
500		sobre aquele assunto qual a obrigação da família? ... dar um respaldo entendeu
501		conversar com a criança e começa a mudar e a criança começa a ver as coisas
502		diferentes ela ta assistindo televisão aparece um ator negro não é sempre quando
503		coloca que às vezes eu fico vendo tenho a sensação ah porque agora é obrigado 20%
504		de negros na televisão não sei que aí coloca pra que pra ser empregada, pra só
505		dançar samba, pra só dançar funk, pra só gente não é isso ... eu acho legal quando
506		se coloca um negro como aconteceu a atriz negra que ela era delegada não é é
507		diferente você sente
508	P	As próprias propagandas continuam sem aparecer o negro, a não ser que seja
509		exatamente pra produto de beleza específico para a pele negra, para o cabelo
510		negro e tal né?
511	W	Uma vez os alunos reclamaram, me lembro direitinho disso, quando saiu a revista
512		Raça ... então normalmente aluno de 3º ano, 2º, 3º ano eles gostam dessas
513		questões “ah, por quê? Eu acho um absurdo uma revista pra negro” porque Raça é
514		uma revista de negros, então tem uma negra na capa ... “engraçado, Manequim,
515		Claudia” aí eu fui citando vários nomes papapapa todas essas revistas só aparece
516		quem aparece nas capas? As mulheres brancas ... um país mestiço com um
517		número enorme de negros, com mulheres negras belíssimas como eu, aí eu falo
518		“como eu” ((risos)) aí eu falo pra eles “por que não numa capa?” .. aí “só pra negro
519		isso é preconceito” gente eu não consigo entender eu falo “vocês não podem agir
520		assim, porque vocês fazem parte da elite ... é é dos dos jovens, da educação, vocês
521		estão estudando, vocês têm que aguçar essa inteligência de vocês pro bem,
522		percebem que vocês estão falando uma coisa contraditória?”

523	P	Pra gente ver a força do preconceito, não consegue nem reconhecer isso
524	W	[Você compreende?] É muito grande a força do preconceito
525	A	O negro custa pra ocupar um espaço, quando começa ele já acha que ta ne ta
526		demais ne essa revista aí por que é que é essa revista essa revista apareceu pra
527		poder mostrar o que que acontece
528	W	[E tem cada negro lindo] /.../ E é verdade os negros não são feios é porque as
529		pessoas ... olha gente a característica da pessoa daquela daquela etnia tem um
530		negócio aí que não pode mais falar raça mas é a característica, por exemplo o
531		Lázaro Ramos, como eu falei, não é um homem bonito, mas ele se faz bonito /.../ eu
532		acho que uma pessoa que vai escrever um livro, que vai fazer um filme, uma
533		novela, deve aproveitar esses momentos pra mostrar o valor de cada grupo ne pra
534		que as outras pessoas ... porque não parece nada mas a gente vai recebendo isso
535		e vai mudando o nosso pensamento a gente vai procurando entender melhor por
536		que que a pessoa que lê muito ela tem uma visão mais aberta né mais ampla
537		porque ajuda a gente a crescer ... aí você bate de frente porque você como
538		professora porque eu chego à sala de aula sou uma professora negra eu não fico
539		levantando bandeira a favor dos negros ... eu levanto uma bandeira a favor de que
540		do respeito assim como em relação ao negro ou uma pessoa que tenha um
541		problema físico que às vezes debocham porque sabe como é que é o bullyng sabe
542		como é criançada /.../ infelizmente não adianta dizer que no Brasil nós não somos
543		racistas, preconceituosos, nós somos e ainda é o negro assim dos que mais sofre
544		(..) no Brasil mulher a gente sabe que tem nós mulheres sofremos preconceito
545		ganha salário mais baixo normalmente em ... numa empresa né a mulher até hoje
546		em dia ta tendo muito mais destaque porque a mulher ela é até mais organizada do
547		que o homem ela tem essa coisa né mas ... no colégio não nós temos praticamente
548		o mesmo salário, respeito agora vocês até de certa forma são corajosas porque
549		colocaram uma pessoa negra na coordenação ((refere-se a A ter entrado para a
550		equipe de Coordenação))
551	P	[E foi por competência né]
552	W	É ... mas será que não mexe com os outros? “Ela que (...) ela que ta apresentando
553		formatura?” ... Incomoda
554	P	Você já sentiu diferença em relação à posição que você ocupa, entre os seus
555		colegas?
556	A	Assim ... ainda não percebi nada assim porque o que acontece de fato, na verdade
557		tem um grupo de amigas ali
558	P	[É já tem um grupo que já está há bastante tempo]
559	A	É ... os novos ficam surpresos “ah, é você?”/.../
560	W	Mas também você não é muito preta ((risos)) tem isso, sabia? É você sabia que tem
561		isso? Você não é muito preta
562	P	[Uma mulata né
563	W	[É ... um chocolate assim] Mas é sério se ela fosse muito preta

564	P	[Talvez afetasse mais né]
565	W	Isso “o colégio está caindo de nível” é o que diriam, você sabia? Eu já vim de um
566		colégio alguém tinha uma coordenação que a pessoa era negra e falaram “hum, a
567		escola ta caindo de nível
568	A	Mas falou pra quem?
569	W	Entre os colegas, mães também sabe pessoas que ... porque assusta “ah, também
570		agora colocou o fulano lá” “ah, também, por isso que agora ta essa confusão” “por
571		isso que não consegue organizar, porque também aquele negro lá”
572	P	É o “quando não faz na entrada, faz na saída” né?
573	A	Mas se você parar pra pensar é muito difícil né? Na faculdade, quantos professores
574		negros? Eu tive uma assim uma entre aspas
575	W	[Mas é negra ou o que que é?]
576	A	Ela é mais clara do que eu, mas se você pensar em traços ela é negra né? Mas
577		conta o resto não tem até na própria recepção, na tesouraria né é muito complicada
578		essa questão mesmo da ocupação do negro poder avançar porque se ele não tiver
579		esforço se não for um mérito dele né dele crescer dele buscar esse espaço não
580		chega né porque você já tem o rótulo né num grupo de entrevista ((risos sarcásticos
581		de W)) você não se destaca porque (...) não tem ... né a gente tem visto lá na escola
582		você vai contar agora mesmo umas dez candidatas a gente atendeu ((referência a
583		um processo de seleção de novos profissionais ocorrido recentemente)) duas cadê?
584		... As portas estão abertas para todos né mas é difícil acho que vai muito de cada
585		um você ocupou seu espaço com seu esforço né com a sua ... é você usar mesmo
586		da sua leitura de mundo dessa abertura né você ler você buscar você querer
587		crescer ... aos poucos, é o que você falou, você sentiu dificuldade na escola? Não,
588		por que que eu ainda não to percebendo? Pode ser que daqui mais a frente eu
589		perceba alguma coisa, mas ainda não, porque na verdade as pessoas vêm
590		acompanhando meu crescimento dentro da escola, eu fui aos poucos né a própria
591		diretora da escola dá a possibilidade de crescimento, eu fui aos poucos caminhando
592	W	Eu acho que a gente ... o que acontece (...) quando houve a eleição do Obama
593		((presidente dos EUA)) ... que foi emocionante a primeira, a segunda eu continuo
594		achando porque eu sou fã do Obama, sou mesmo ((risos)) primeiro porque ele se
595		parece com meu irmão que morreu eu acho ele tão bonito e ele é posudo ((risos))
596		agora o cara é o cara ((risos)) ele estudou, teve oportunidade entendeu então é
597		aquele tal negócio porque também ele teve oportunidade e ele se preparou e ele é
598		inteligente ... porque não adianta você estudar, você ter cultura e não ser inteligente,
599		você tem que saber essa é a famosa sabedoria você tem que usar então o que que
600		nós vimos ali as pessoas que votaram no Obama não foram os negros somente
601		foram de várias etnias você

602	P	[É ele reuniu ... ele conseguiu as minorias aí ... a coisa dos imigrantes, dos latinos
603		aquela força toda que
604	W	[E muitos brancos] E outra coisa nos Estados Unidos a gente fala assim já houve
605		uma época de uma segregação muito grande mas agora não mas o Brasil ...
606		sinceramente o Brasil eu amo o Brasil outro dia eu estava falando com meus alunos
607		de literatura do 2º ano eu falei assim eles estavam me perguntando sobre
608		nacionalismo o que é ufanismo o que que era nativismo e eu explicando que o
609		nacionalismo é aquele amor não é só você nascer naquela pátria, respeitar os
610		símbolos como a bandeira aí eu falei o hino ... aí eu falei assim “ah, por exemplo, o
611		brasileiro não tem aquela vontade de colocar aquela roupa verde e amarela” “Deus
612		me livre, professora, que coisa horrorosa”, eu falei “engraçado, o americano coloca,
613		se pendura” “ah, mas aquelas cores” /.../ eu falei “gente, pelo amor de Deus, vocês
614		só sentem brasileiros, nacionalistas na época da Copa todo mundo fica de verde e
615		amarelo”
616		((houve alguns minutos de tangenciando na conversa, quando foram apresentados
617		fatos de situações particulares ocorridas na escola que não se relacionam
618		especificamente com o tema desta pesquisa; espontaneamente aconteceu o retorno
619		ao assunto))
620		(...) A verdade é que o negro não incomoda se ele ficar no lugar dele ... se o negro
621		saiu do lugar dele ele ta incomodando e qual é o lugar dele? Senzala a eterna
622		senzala
623	A	Os próprios grupos eu tava olhando amiga, amiga negra eu não tenho ... amiga
624		assim né eu tenho parentes não sei se não é o seu caso ((dirige-se a outra
625		entrevistada)) mas a maioria né amigas de infância ((cita o nome de uma amiga))
626		clarinha, clarinha, clarinha né a questão da sociedade eu moro num bairro que é
627		tido como nobre aí eu tava pensando a própria vizinhança ... não tem cê pode
628		contar quantas famílias negras tem ali no bairro
629	W	[Eu morei no Rio, no Rio é mais fácil você ter
630	A	[Mas tem umas coisas assim umas divisão
631	P	[Aqui em Friburgo é ainda mais complicado porque é a Suíça brasileira né? ...
632	A	Eu tava aqui pensando, gente, vizinho, grupo não tem
633	W	Quando eu cheguei em Friburgo não foi fácil eu cheguei em 93 né muito complicado
634		porque eu não percebia quando eu cheguei aqui eu não percebi que existia
635		preconceito porque eu não tava acostumada com isso ... então depois com algumas
636		conversas com algumas situações que meu marido acabava colocando eu comecei
637		a perceber que as pessoas tinham um grande preconceito a ponto de não admitir o
638		fato de ele ser casado comigo
639	P	Ele é daqui?
640	W	Não, ele é do Rio, mas veio trabalhar aqui primeiro e depois acabou ... eu não sei

		...
641		não vou dizer que isso tenha sido, não foi o ponto, mas que influenciou, influenciou
642		porque o homem tem que ser ... um homem pra assumir uma mulher negra ele tem
643		que ser muito :: equilibrado ... a mulher nem tanto ... pra assumir um homem negro
644		eu acho que não porque existe uma certa ideia que a mulher depende do homem
645		então ela é mais submissa agora o homem né pra ele assumir a a a aquela mulher
646		ele sendo branco e ela sendo negra e a sociedade não sabe lidar porque a mulher
647		não a mulher pela questão afetiva ela não esquenta ela quer aquele homem
648		acabou tanto que nós vemos muito caso de mulheres brancas com homens negros
649		entendeu? Porque elas aceitam mais elas são mais né uma situação mais fácil de
650		você lidar então eu acho que que ... ter
651	P	(...) eu acho que o friburguense já recebe quem vem de fora com preconceito
652	W	[É não precisa ser negro]
653	A	[Os de fora comentam isso “gente essa cidade é tão estranha”
654	W	Friburgo é a famosa frase que eu costumo dizer “porque narciso acha feio o que
655		não é espelho”
656	P	[É verdade]
657	W	Friburgo só está mudando porque <u>muitos</u> universitários vieram pra cá a faculdade
658		começou a mudar porque as pessoas ... e isso obrigatoriamente ... começou a
659		misturar a ficar mais à vontade a colorir né não é só cinza e preto e branco

Anexo II – Reportagem sobre racismo

Escola é investigada por racismo após pedir para aluno cortar cabelo 'black power'

Segundo mãe de estudante de 8 anos, após se recusar a cortar o cabelo, colégio não renovou matrícula

POR **SÉRGIO ROXO**
05/12/2013 13:35 / ATUALIZADO 05/12/2013 17:47

Mãe de Lucas Neiva, de oito anos, acusa colégio de racismo - **MichelFilho/ O Globo**

SÃO PAULO - A Polícia Civil investiga um colégio de Guarulhos, na região metropolitana de São Paulo, por suspeita de racismo. Segundo a mãe de um estudante de 8 anos, a direção da escola pediu para que ela cortasse o cabelo "black power" do filho em um estilo "mais adequado". A mãe se recusou a atender o pedido, contestou o colégio e diz, como retaliação, ter sido impedida de fazer a rematrícula do garoto para 2014. Ela registrou um boletim de ocorrência na polícia, que pretende chamar a diretora da escola para prestar depoimento.

A administradora financeira Maria Izabel Neiva, de 38 anos, contou que recebeu em agosto um bilhete da professora do filho, Lucas Neiva, que está na terceira série, para que ele usasse um corte de cabelo mais adequado. A mãe decidiu não cortar o cabelo e mandou um bilhete à diretora da escola, que respondeu dizendo que (esse tipo de) "cabelo (black power) não é usado no colégio pelos alunos".

- Fui na escola falar com a diretora . Ela me disse que o cabelo era extravagante e o regulamento da escola não permitira isso. Que não era conveniente. Que atrapalhava para ele enxergar e que as outras crianças não conseguiam ver a lousa. Mas o Lucas senta no fundo da classe - contou a mãe.

Depois de uma conversa de cerca de duas horas, a mãe manteve a sua posição de não cortar o cabelo. A diretora teria, segundo ela, levantando então a possibilidade de recusar a rematrícula do garoto. Na última terça-feira, a mãe voltou à escola para a reunião de pais de final do ano e pretendia fazer a matrícula do filho para 2014.

- A moça da secretaria disse então que não tinha mais vaga.

Foi quando Maria Izabel resolveu fazer um boletim de ocorrência. Uma outra mãe serviu de testemunha e contou que, na mesma data, conseguiu fazer a matrícula para a filha. A polícia decidiu instaurar um inquérito.

Procurada durante todo o dia, a direção da escola não retornou as ligações. Em nota ao Bom Dia Brasil da TV Globo, o colégio Cidade Jardim Cumbica disse que a mãe perdeu o prazo da rematrícula e que foi orientada a colocar o nome do filho na lista de espera. Ainda de acordo com a escola, a professora havia orientado a mãe a cortar o cabelo do menino, porque a franja estaria atrapalhando a visão dele, mas que isso não tem relação com o fato de ele não poder ser rematriculado. A direção classificou o inquérito policial como "absurdo". O colégio fica ao lado do Aeroporto de Cumbica. A mensalidade, segundo Maria Izabel, é de R$ 380.

A mãe contou que, há cerca de um ano, Lucas tinha pedido a ela para cortar o cabelo bem curto.

- Ele me falou que queria cortar o cabelo curtinho ao do (ídolo das adolescentes) Justin Bieber. Eu disse que não, e depois disso deixei o cabelo dele crescer. Ele precisa ser quem ele é , ter orgulho disso, e não fazer as coisas iguais a todo mundo. Hoje, o Lucas adora o cabelo dele. Tem autoestima até alta demais. Vive dizendo que se acha bonito.

A administradora financeira lembra já ter presenciado o marido e pai de Lucas, Marcos, que é negro, sofrer por causa do racismo.

- Uma vez nós fomos ver uma casa para alugar, paramos o carro, eu fiquei dentro porque estava grávida e ele desceu. Quando bateu, a dona disse que a casa ão estava para alugar.

A mãe não esperava a repercussão do caso.

- Só queria uma vaga para o meu filho estudar.
Sua preocupação agora é encontrar outra escola para o filho estudar no próximo ano.
- Naquela escola ele não vai estudar

Fonte: http://oglobo.globo.com/brasil/escola-investigada-por-racismo-apos-pedir-para-aluno-cortar-cabelo-black-power-10976962