



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLEONICE PEROTONI

RELAÇÃO ENTRE PROFESSORAS NEGRAS E BRANCAS
NO INTERIOR DO SISTEMA EDUCACIONAL EM LUCAS
DO RIO VERDE-MT

CUIABÁ - MT
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLEONICE PEROTONI

**RELAÇÃO ENTRE PROFESSORAS NEGRAS E BRANCAS
NO INTERIOR DO SISTEMA EDUCACIONAL EM LUCAS
DO RIO VERDE-MT**

**CUIABÁ - MT
2016**

CLEONICE PEROTONI

**RELAÇÃO ENTRE PROFESSORAS NEGRAS E BRANCAS NO
INTERIOR DO SISTEMA EDUCACIONAL EM LUCAS DO RIO
VERDE-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito básico para qualificação na Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho

**CUIABÁ - MT
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P453r Perotoni, Cleonice.

RELAÇÃO ENTRE PROFESSORAS NEGRAS E BRANCAS
NO INTERIOR DO SISTEMA EDUCACIONAL EM LUCAS DO
RIO VERDE-MT / Cleonice Perotoni. -- 2016

114 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Suely Dulce de Castilho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Cuiabá, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Discriminação racial. Gênero. Educação escolar.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Relação entre professoras negras e brancas no interior do sistema educacional em Lucas do Rio Verde-MT"

AUTORA: Mestranda Cleonice Perotoni

Dissertação defendida e aprovada em 16 de março de 2016.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora	Doutora	Suely Dulce de Castilho
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Interna	Doutora	Rose Cléia Ramos da Silva
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Externa	Doutora	Edla Eggert
Instituição:	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS/UNISINOS	
Examinadora Suplente	Doutora	Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

CUIABÁ, 16/03/2016.

DEDICATÓRIA

A Deus, pela força e coragem para continuar minha caminhada em busca do saber. Ao meu esposo, Marcos Ribeiro da Silva, que me deu força para continuar em busca do conhecimento, suportando todas as minhas ausências e angústias. Ao meu filho, Lucas Perotoni, pelas orações e por suportar a distância para realização desse sonho. A minha filha Victória que está me deu forças para prosseguir. Não posso deixar de mencionar meu eterno agradecimento pelo acolhimento de braços aberto da minha orientadora, Dra Suely Dulce Castilho. O meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Ao meu grande Mestre Deus, que me foi força presente para que este estudo fosse concluído: mesmo nos momentos em que não O busquei, esteve ao meu lado nesta caminhada de luta em busca de novos horizontes.

Ao meu esposo, Marcos Ribeiro da Silva, que sempre me apoiou nos momentos de dificuldades no decorrer do mestrado, suportando minha ausência e enxugando minhas lágrimas, demonstrando incentivos para que essa caminhada fosse concluída.

Ao meu filho, Lucas Perotoni, que segurou em minhas mãos nos momentos de dor e alegrias. Obrigada pelo incentivo em me mostrar que tudo é possível por meio da fé e da oração; suportou minhas ausências para que esse sonho fosse realizado.

Agradeço à CAPES, pela bolsa de estudo, pois sem ela não seria possível realizá-lo.

Agradeço a minha orientadora, professora doutora Suely Dulce Castilho, pelo saber compartilhado, humildade e paciência oportunizada para a realização deste estudo. Confesso que, sem sua confiança, o seu acreditar em mim, seria impossível realizar este trabalho. Professora Suely, obrigada por segurar minhas mãos nos momentos mais difíceis de minha vida e me mostrar o caminho a seguir.

Agradeço a disponibilidade das professoras colaboradoras da pesquisa. Sem elas este trabalho não seria possível.

Às novas amigas, que construí no decorrer do Mestrado em Educação. Cândida Cespedes, Eduardo José Freire, Edilza Andrade, Keila Oliveira e Maristela Guimarães. Agradeço pelo companheirismo nos dos estudos.

Aos amigos, José Pereira Filho, Maristela Mendes, Maria Aparecida, eles foram essenciais em minha vida durante esta caminhada, compartilhamos momentos de angústias, dores e vitórias. Muito obrigada!

Aos meus **amigos** que sempre me admiraram, incetivaram e torceram por mim.

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário
Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável
Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei
Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.

Bertolt Brecht

RESUMO

A presente pesquisa, realizada em duas escolas municipais de Lucas do Rio Verde – MT, tem por objetivo compreender como se estabelecem as relações entre professoras negras e brancas e também apreender a forma de tratamento dispensado às professoras negras advindo da equipe gestora. Como procedimento metodológico, utilizou-se a Pesquisa Exploratória tendo como instrumentos de coleta de dados às entrevistas semiestruturadas, a observação não participante e a análise de documentos – Projeto Político Pedagógico da escola, Plano Municipal de Educação e Proposta Curricular Municipal. Os resultados da pesquisa demonstram que as professoras negras vivenciam enfrentamentos para construir sua identidade diante dos pares brancos, tendo que provar sua capacidade intelectual para obter o reconhecimento profissional e a ascensão social na Educação. A pesquisa revela ainda que as professoras negras são tratadas de modo diferenciado/inferior pelas professoras brancas pela equipe gestora nas escolas pesquisadas. Esse tratamento diferenciado faz com que as professoras negras enfrentem a discriminação racial e o racismo perverso que impera nas duas escolas da municipal de ensino de Lucas do Rio Verde. Constatou-se esse fato como um enfrentamento que faz com que as professoras negras experimentem no espaço profissional da escola, a discriminação e o preconceito racial.

Palavras-chave: Discriminação racial. Gênero. Educação escolar.

ABSTRACT

The present survey, conducted in a public school in Lucas do Rio Verde – MT, aims to understand how the relationships are established between African-American teachers and the White teachers, and analyze the form of treatment given to African-American teachers arising from the management group. As a methodological procedure, the Exploratory Research was used, having as tools of data collection the semi-structured interviews, non-participant observation and document analysis – Pedagogical Policy Project from the school, City Plan for Education and Curricular Proposal from the city. The survey results show that the African-American teachers have difficulties to build their identity about their White peers, having to prove their intellectual ability to obtain professional recognition and social mobility in Education. The survey also reveals that the White teachers and the management team in the surveyed schools treat African-American teachers in a different/inferior way. This different treatment makes the African-American teachers face racial discrimination and perverse racism in both public schools in Lucas do Rio Verde. This fact was found as a fighting that makes the African-American teachers face discrimination and racial prejudice in the professional space of school.

Keywords: Racial Discrimination. Gender. School Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEDAW	Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres
CONSED	Conselho Nacional de Secretaria de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
DAW	Divisão para o Avanço das Mulheres
IE	Instituto de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
INSTRAW	Instituto Internacional de Pesquisas e Capacitação para o Progresso da Mulher
INCRA	Instituto Nacional de Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OSAGI	Escritório de Assessoria Especial para Questões de Gênero e Promoção da Mulher
PA	Projeto de Assentamento
PAC	Projeto de Assentamento Conjunto
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIN	Programa de Integração Nacional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNAD	Programa Nacional de Amostra por Domicílio
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Estadual de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SECAD	Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPRIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Mato Grosso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNIFEM	Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher
UNESCO	Reorganização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Kaiabis, os primeiros habitantes.....	19
Figura 2	O mapa do estado de Mato Grosso em destaque a localização de Lucas do Rio Verde e seus limítrofes	20
Figura 3	A chegada dos colonos em Lucas do Rio Verde, MT.....	21
Figura 4	A chegada das famílias e os barracões dos assentados em Lucas do Rio Verde MT.....	21

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Trajetórias de vida de professoras negras.....	16
Tabela 2	Professoras negras em Mato Grosso.....	17
Tabela 3	População residente por situação do domicílio e cor ou raça no Estado de Mato Grosso e Município de Lucas do Rio Verde – MT.....	21
Tabela 4	Os sujeitos da pesquisa.....	25
Tabela 5	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município de Lucas do Rio Verde.....	45
Tabela 6	Número de professores no município de Lucas do Rio Verde.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Ascendência das Professoras.....	59
Gráfico 2	Origem das professoras.....	59
Gráfico 3	Faixa Etária das Professoras.....	60
Gráfico 4	A formação das professoras.....	60
Gráfico 5	A cor das professoras.....	62
Gráfico 6	A autoclassificação das professoras.....	62
Gráfico 7	A classificação das professoras segundo as categorias do IBGE.....	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	19
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA	19
1.2 A SELEÇÃO DOS LOCAIS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	22
1.2.1 Escola Municipal “A”	24
1.2.2 A Escola Municipal “B”	24
1.3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	25
1.3.1 Abordagem qualitativa	26
1.3.2 Pesquisa Exploratória	26
1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	27
1.4.1 A entrevista	27
1.4.2 A observação não participante	28
1.4.3 Caderno de campo	31
1.4.4 Fontes documentais	31
1.4.5 Questionário	32
2 RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	33
2.1 GÊNERO E DESIGUALDADES	33
2.2 RAÇA E DESIGUALDADES	36
2.3 GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO	40
3 RELAÇÕES RACIAIS NAS ESCOLAS	44
3.1 RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA A PARTIR DE DOCUMENTOS	44
3.2 O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) EM LUCAS DO RIO VERDE-MT	44
3.3 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	45
3.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DAS ESCOLAS PESQUISADAS	50
3.5 O CURRÍCULO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	52
3.6 FORMAÇÃO DOCENTE AS RELAÇÕES RACIAIS EM LUCAS DO RIO VERDE...54	
3.7 PERFIS E PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE IDENTIDADES RACIAIS ... 58	
3.8 IDENTIDADES: REFLEXÕES SOBRE AUTOIDENTIFICAÇÃO RACIAL DAS PROFESSORAS.....	60
3.8.1 Identidade racial: percepção das professoras brancas	63
3.8.2 Identidade racial: percepção das professoras negras	64
3.9 IDENTIDADE RACIAL NO SEIO FAMILIAR	66
3.9.1 Famílias brancas	66
3.9.2 Famílias negras	68
3.10 RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA	69
4 “EU” NO OLHAR DO “OUTRO”	73
4.1 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS BRANCAS SOBRE AS PROFESSORAS NEGRAS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	73
4.2 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS NEGRAS SOBRE AS PROFESSORAS BRANCAS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	76
4.3 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS NEGRAS E BRANCAS SOBRE O TRATAMENTO DISPENSADO PELA EQUIPE GESTORA	81
4.3.1 Como as professoras brancas percebem as relações raciais com a equipe gestora .81	
4.3.2 Como as professoras negras percebem as relações raciais com a equipe gestora ...83	
4.4 AS RELAÇÕES ÉTNICAS ENTRE AS PROFESSORAS: A VISÃO DA EQUIPE GESTORA.....	86

4.5 A AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS NEGRAS?	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	110
ANEXO A – Ficha de Avaliação de Desempenho: Estágio Probatório dos Servidores da câmara Municipal de Lucas do Rio Verde MT	110
ANEXO B –_Ficha de Registro de uso dos avaliadores do Estágio Probatório dos Servidores da Câmara Municipal de Lucas do Rio Verde - MT	111
ANEXO C - Ficha de Registro de uso dos servidores avaliados do Estágio Probatório dos Servidores da Câmara Municipal de Lucas do Rio Verde – MT.....	112

INTRODUÇÃO

Neste estudo, anseio compreender, no campo das relações étnico raciais, como se estabelecem as relações entre professoras negras e brancas e compreender a forma de tratamento dispensado às professoras negras advindo da equipe gestora em duas escolas municipais de Lucas do Rio Verde, interior do Estado de Mato Grosso.

Ademais, tenho os seguintes objetivos específicos: a) compreender como se estabelecem as relações entre professoras negras e brancas no espaço escolar; b) verificar como foi e como é o tratamento dispensado pela equipe gestora às professoras negras; c) perceber as formas de enfrentamento dessas professoras para o sucesso na carreira docente.

O interesse em realizar esta pesquisa se concretizou a partir de diversas experiências pelas quais passei, em especial destaco momentos de discriminação e preconceito em três momentos da minha vida: como estudante na escola, na faculdade e como docente no exercício no magistério.

O meu primeiro contato com o universo escolar despertou encanto, porém, não havia permissão de minha mãe para que eu pudesse estudar quando criança. Frequentei apenas seis meses de aula: aprendi a ler. Encantava-me com os pequenos livros didáticos em língua Castelhana, uma vez que residíamos no Paraguai. Minha mãe, por falta de informações, pois o poder patriarcal de que meninas e mulheres não necessitavam estudar, levou-a a me tirar da escola. Para ela, bastava que eu soubesse escrever meu nome, considerava que já era suficiente. Isso fez com que surgisse em mim a insegurança de não poder estudar e, como consequência, saí de casa ainda muito jovem, com 15 anos de idade e com um desejo: correr contra o tempo perdido em busca de conhecimento com apenas um livro Joel Rufino, “O que é racismo” (1984) que ganhei da minha irmã, Ana Paula.

Quando ingressei na escola, no Brasil, já em 1995, no meu primeiro dia de aula senti indiferença no modo como minha professora agia em relação a mim, pondo-me isolada dos demais colegas de classe, certamente por não ter as mesmas condições que eles, por não ser branca e por andar de pés descalços e roupas modestas. Na época, era chamada de “menina da aldeia”.

Esse sentimento marcou o ingresso da minha escolarização, um dos fatores determinantes foi realizar diversos supletivos, para avançar nos estudos. No entanto, não desisti de estudar, queria muito ser professora e, um dia, mestra. Parti em busca de realizar tudo aquilo que sonhava. Aventurei-me e, ao longo da jornada, deparei-me cada vez mais com um mundo novo de livros, de escritas, de aprendizado e de conquistas. No ano de 2000,

terminei o Ensino Médio, e, em 2001, ingressei na faculdade. O trabalho como empregada doméstica foi primordial para alcançar a tão sonhada graduação em Pedagogia. E, desse mundo, não me distanciei até o momento presente.

A infância pobre, muitas vezes sem o “alimento do dia”, ou, quando o tinha, comíamos quísera para nossa sobrevivência; isso, porém, não foi empecilho para conquistar meus sonhos, pelo contrário, dava-me forças para lutar, estudar e ajudar as pessoas que sentiam fome: muitas vezes, tive de optar pelas apostilas do Curso ou por me alimentar. As longas horas de ônibus para chegar até Amambai-MS, cidade em que estudava, fez com que eu valorizasse o estudo. De família “pobre”, meu pai, alcoólatra, separou-se da minha mãe muito cedo: eu tinha apenas 5 anos. Minha mãe, semianalfabeta, com três filhos, eu, minha irmã e meu irmão “especial”¹ nos ensinou a respeitar o “outro”. E, por ser a primeira pessoa da família a cursar o Ensino Superior, isso me deu forças para seguir diante de lutas, enfrentamentos e vitórias para poder ajudá-los.

As discriminações sempre eram evidenciadas, entre outras coisas, por não ter dinheiro para pagar a faculdade, por não conseguir ler em público, por não ser branca. Como consequência disso, cresciam os risos dos colegas na sala de aula. Sem contar as longas horas na fila em dias de provas para explicar para diretora o atraso da mensalidade do Curso. O olhar de menosprezo dos colegas que tinham condições “melhores” de manter a faculdade em dia, e até mesmo participar de uma formatura, por exemplo, eram visíveis.

Recém-formada, prestei concursos públicos como professora em Mato Grosso, e, dentre alguns em que fui aprovada², optei por assumir em Lucas do Rio Verde. Logo notei que as professoras brancas, que ali lecionavam, acreditavam ser superiores às recém-chegadas, novatas e negras, as quais eram sempre as estigmatizadas. Dessa forma, busquei com afinco estudar, como valorizar as diferenças para compreender como ensinar a respeitar o “outro” que sempre está em condições de desvantagens. O apego aos estudos se tornou uma “arma de defesa” contra a discriminação no magistério. Primeiro com o Curso de Pós-Graduação em Educação Especial; o segundo em Relações Raciais e o terceiro em Gênero e Diversidade na escola, que me fez compreender como reagir diante de situações que me inferiorizava. Todavia, as humilhações eram tantas na rede de ensino de Lucas do Rio Verde diante dos

¹ Meu irmão é portador de um transtorno mental complexo que dificulta a distinção entre as experiências reais e imaginárias, interfere no pensamento lógico, nas respostas emocionais normais e comportamento esperado em situações sociais. As crises são marcadas por alucinações e delírios.

² Fui aprovada em cinco concursos públicos, dois em Mato Grosso do Sul e três em Mato Grosso. O primeiro foi em Carlinda-MT, o segundo em Alta Floresta-MT e, por fim, em Lucas do Rio Verde-MT local desta pesquisa.

desdêns ali vividos, imposições dos gestores e professores brancos, levando-me a ponto de renunciar ao concurso, após um ano e oito meses.

A escolha pela exoneração marcou minha trajetória de vida, o que me deu forças para o que me fez seguir em busca dos objetivos na educação. Contudo, apesar do pedido de exoneração do concurso naquele município, não desisti de buscar os meus objetivos na área da educação.

Estudar minhas experiências e a de outras professoras negras em Lucas do Rio Verde, lócus da pesquisa, foi /é de suma importância para alcançar respostas à seguinte indagação: Como acontecem situações de discriminação racial no que tange ao tratamento dispensado às professoras negras nas duas escolas municipais pesquisadas em Lucas do Rio Verde MT? Considerei relevante discutir as relações raciais entre professoras negras e brancas, porque em nosso País há uma suposta superioridade social e moral dos brancos e a exclusão social dos negros como elementos reveladores de uma dimensão da vida social e relações de poder. A respeito das relações raciais, Secchi (2004, p. 6.) pontua que “o diferente é sempre o outro, isto é, a criança, o idoso, o indígena, o estrangeiro, ou qualquer outra pessoa ou grupo cuja característica difere do meu grupo de pertencimento”.

Para conhecer as produções acadêmicas a respeito das relações entre professoras negras e brancas, busquei fazer um levantamento no Banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, também, na base de dados da Scielo, no qual utilizei descritores, como: professoras negras, professoras brancas, professoras negras e brancas, professoras brancas x professoras negras e gestores.

Foram encontrados 07 estudos que versam sobre professoras negras na educação, dentre eles, destaco cinco dissertações de mestrado: Leite (2011), Moreira (2013), Nascimento (2012), Nunes (2012) e Lopes (2008). E 2 (duas) teses de doutorado: Muller (1999), Silva (2013).

Tabela 1 - Trajetórias de vida de professoras negras

2013	Mestrado	Nilvaci Moreira	M.	Trajetórias de vida de professoras negras atuantes na rede pública de ensino de quatro municípios da Baixada Cuiabana/MT, a saber: Cuiabá, Poconé, Nossa Senhora do Livramento e Várzea Grande-MT.	UFMT
2012	Mestrado	Cleonice do Nascimento	Ferreira	Histórias de Vida de Professoras Negras: Trajetórias de Sucesso em Várzea Grande-MT.	UFMT
2012	Mestrado	MíghianDanae Ferreira Nunes		Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil	USP
2009	Mestrado	Elizete Abreu	Santos	História de vida de mulheres negras professoras nas cidades de Caxias e São Luiz do Maranhão.	UNISINOS
2008	Mestrado	Tania Lopes	Aparecida	Professoras negras e o combate ao racismo na escola.	UFPR

Fonte: Elaborada pela autora.

Moreira (2013) investigou as trajetórias de vida de professoras negras atuantes na rede pública de ensino de quatro municípios da Baixada Cuiabana/MT, a saber: Cuiabá, Poconé, Nossa Senhora do Livramento e Várzea Grande. Ela constatou que as professoras encontraram, a todo o momento, obstáculos para desencorajá-las a lutar pelo seu ideal. Os empecilhos foram constantemente provocados numa tentativa de fazer com que elas permanecessem na base inferior da hierarquia social. A autora concluiu que a formação continuada contribuiu de forma significativa para a percepção das docentes na busca de uma nova postura pedagógica frente às questões raciais.

Nascimento (2012) analisou as trajetórias de vida de professoras negras da Educação Básica, no município de Várzea Grande/MT. Ela constatou que existe uma ideia ou crença de que as professoras negras não têm competência e capacidade intelectual para assumir cargos de chefia no ambiente escolar.

Abreu (2009) analisou as narrativas de mulheres negras professoras em Caxias e São Luiz do Maranhão para compreender o contexto social da época, evidenciando momentos de tristeza, euforia e diferentes experiências culturais em espaços geográficos diferentes. E constatou que tais experiências sempre se entrelaçaram no que diz respeito às questões de gênero e raça.

Lopes (2009), em “Professoras negras e o combate ao racismo na escola: um estudo sobre a auto percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná”, analisa as de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da escola. A autora constatou a existência de diferenças na práxis pedagógica de profilaxia e combate ao preconceito entre as professoras negras, que se referem vítimas de algum tipo de discriminação na escola e/ou na vida em geral e, àquelas professoras que dizem nunca terem sofrido discriminação no interior da escola.

Tabela 2 - Professoras negras em Mato Grosso

2013	Doutorado	Maria de Lourdes Silva	Enfrentamento ao Racismo e Discriminação racial na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente	UFSCar
1999	Doutorado	Maria Lucia Muller	Professoras Negras na Primeira República	UFRJ

Fonte: Elaborada pela autora.

Silva (2013), em sua tese de doutorado, denominada “Enfrentamento ao Racismo e Discriminação racial na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente”, buscou compreender como as mulheres negras professoras optaram

politicamente pelo enfrentamento da discriminação racial e do racismo na carreira na Educação Superior. Silva (2013) constatou que as mulheres negras professoras foram desrespeitadas pelas suas raízes africanas, levando-as a fortalecer sua identidade negra, a desafiar e superar as condições impostas pelas articulações do machismo, sexismo, capitalismo e racismo no meio educacional.

Muller (1999), em sua tese de doutorado, intitulada “Professoras Negras na Primeira República”, identificou a presença de professoras no período republicano nos Estados de Mato Grosso, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Ademais, destacou os obstáculos impostos para sua permanência nesse campo profissional entre as décadas de 1920 a 1930.

Não foi possível encontrar pesquisas referentes aos conflitos étnicos raciais entre professoras negras e brancas e professores x equipe gestora, em contrapartida, há inúmeros e significativos trabalhos sobre as relações raciais entre professor x aluno e aluno x aluno no espaço escolar.

A ausência de estudos nessa área motivou-me a realizar esta pesquisa em Lucas do Rio Verde, objetivando fomentar debates sobre a população negra e verificar se, nas narrativas dos sujeitos entrevistados, existem relatos de discriminação racial e diferença no tratamento dispensado pela equipe gestora em relação às professoras negras que atuam na rede de ensino municipal. Porque o racismo, discriminação racial e o sexismo foram situações negativas vivenciadas no espaço escolar pelas professoras negras por possuir características diferentes do grupo estabelecido. Como afirmado por Castilho (2011), raça é um componente terminante da situação social em que o indivíduo se encontra, e os grupos dominantes sempre desmerecem os negros nas estruturas das relações, negando sempre sua identidade.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão. No primeiro capítulo, apresento as considerações metodológicas. No segundo capítulo, contextualizo a respeito das Relações Étnico-Raciais e de Gênero na educação. No terceiro capítulo, apresento as Relações Raciais nas Escolas. E por fim, no quarto capítulo, dialogo sobre o “Eu” no olhar do “OUTRO” e apresento as percepções das professoras negras e brancas sobre o tratamento dispensado pelas gestoras, a percepção das professoras brancas em relação às negras e vice-versa e como ocorre o processo de avaliação das professoras em duas escolas municipais de Lucas do Rio Verde MT.

I CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

“Que a força do medo que tenho Não me impeça de ver o que anseio”.

Oswaldo Montenegro

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA

Para compreender, o contexto histórico e a ocupação de Lucas do Rio Verde-MT, apresento em síntese o processo de colonização que considero importante referente ao *locus* desta pesquisa.

Figura 1 - Kaiabi, os primeiros habitantes



Fonte: Carvalho (2011)

Os primeiros habitantes da região norte de Mato Grosso foram os indígenas Kaiabi, que, em meados do século XIX, resistiram com rigor à invasão de suas terras por empresas seringalistas; em seguida, refugiaram-se em Rio dos Peixes, um afluente do Arinos pela imposição da colonização (SILVA, 1980, p. 15).

Esses povos se autodenominavam como pertencentes à língua da família tupi-guarani, porém, vários documentos faziam referência aos Kaiabi, utilizando diferentes grafias para o nome: *Cajahis*, *Cajabis*, *Kajabi*, *Caiabis*, *Cayabi* e *Kayabi*.

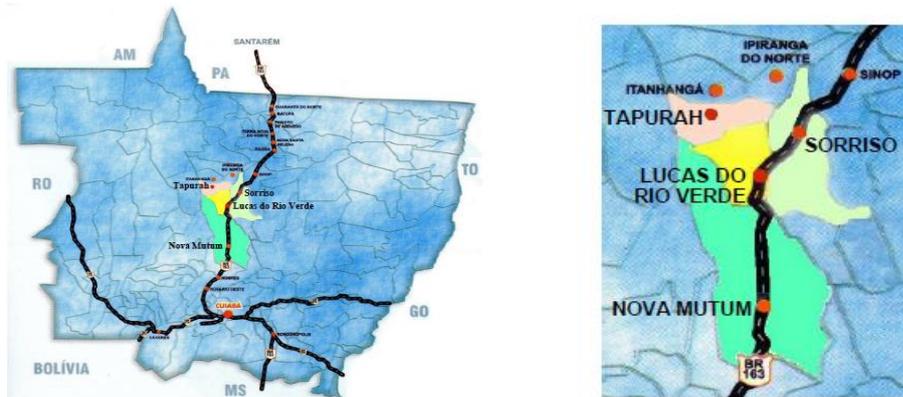
Com a formação de glebas, com o apoio do governo de Mato Grosso para fins de colonização, os *Kaiabis* foram expulsos para o vale do Rio Arinos. O exílio dos indígenas pelos colonizadores foi influenciado pelo projeto do Governo Federal Getúlio Vargas.

Diante do feito, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) implantou, nesse território, o projeto de assentamento com 203 famílias de agricultores sem-

terra oriundos da Encruzilhada Natalino³, do interior do município de Ronda Alta, Rio Grande do Sul.

Isso ocorreu devido ao esforço do Regime Militar brasileiro em trazer tais agricultores, já que ele tinha como objetivo evitar e/ou minimizar conflitos fundiários naquela região, tendo em vista que as terras mato-grossenses eram consideradas devolutas, mas até então pertencente aos Kaiabi. Situação que fez surgir o acampamento “Encruzilhado do Natalino”, que, em 1981, já assentava mais de 600 famílias. Hoje, nessa localidade, está o município de Lucas do Rio Verde-MT. À medida que as famílias eram assentadas, mobilizava-se a Reforma Agrária em Mato Grosso. A Gleba Lucas do Rio Verde nasceu em 1982, a partir de um assentamento do INCRA. Em 1985, Lucas do Rio passou a distrito de Diamantino por meio da Lei n. 4.948/1985⁴. Todavia, a emancipação aconteceu somente em 04 de julho de 1988, por meio da Lei de nº 5.318/1988.⁵ O primeiro prefeito foi eleito em 01 de janeiro de 1989 (SILVA, 1980, p. 147). A seguir, a localização de Lucas do Rio Verde e seus limítrofes.

Figura 2 – mapa de Mato Grosso e em destaque o município de Lucas do Rio Verde MT e seus limítrofes



Fonte: Rocha (2006)

O município foi nomeado em homenagem ao seringador desbravador Francisco Lucas de Barros, como também em homenagem ao Rio Verde, que banha a região. Lucas do Rio Verde e se encontra situada ao Médio-Norte de Mato Grosso, a 360 quilômetros da Capital

³ Encruzilhada do Natalino foi um assentamento dos Movimentos Sem Terras que lutou por meio de resistências dos marginalizados pela terra. Esses povos lutavam pela estratégia de mobilização dos Sem Terra, combinando atos de protesto com reuniões de negociação junto ao governo. Disponível em <<http://www.mst.org.br/2014/06/18/a-luta-do-acampamento-encruzilhada-natalino.html>>.

⁴ A Lei n. 4.948/1985 dispõe sobre a criação do distrito de Lucas do Rio Verde MT.

⁵ A Lei n. 5.318/1988 criou o município de Lucas do Rio Verde. Limita-se com os municípios de Nova Mutum (sul) Tapurah (oeste) e Sorriso (norte e leste) conta com uma área geográfica de 3.927 Km² (043% da área do estado) 340 km distante da capital do estado Cuiabá.

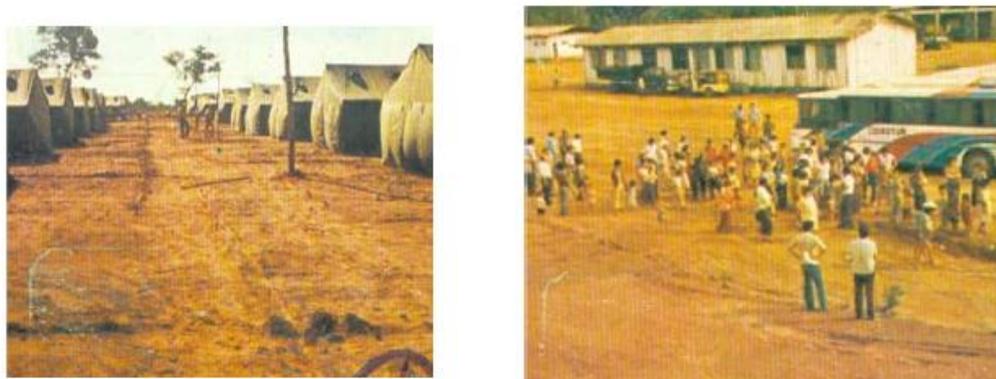
Cuiabá. Os assentados eram denominados, localmente, como parceiros por terem adquirido uma parcela no programa de colonização. (ROCHA, 2005)

Figura 3 - Chegada dos colonos em Lucas do Rio Verde-MT



Fonte: Carvalho (2011)

Figura 4 - A chegada das famílias e os barracões dos assentados em Lucas do Rio Verde MT



Fonte: Rocha (2005)

No município de Lucas do Rio Verde, observa-se o predomínio da população branca. A maioria é migrante oriunda dos Estados de Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraná. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), na composição racial do município, há predominância branca com um total de 44,76%, pardos 35,95% e, enquanto a população preta é de 4,65 %.

Tabela 3 - População residente por situação do domicílio e cor ou raça no Estado de Mato Grosso e Município de Lucas do Rio Verde – MT

População por cor/raça	Estado de Mato Grosso	(%)	Município de Lucas do Rio do Verde	(%)
Branca	1.137.150	37,46	23.655	44,76
Preta	229.890	7,58	2.462	4,65
Parda	1.590.707	52,40	18.998	35,95
Amarela	34.642	1,14	414	0,78
Indígena	42.538	1,40	27	0,05
Sem declaração	195	0,006	-	-
Total	3.035.122	100	52.843	86,19

Fonte: elaborada pela autora com bases nos dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Em 2010, o IBGE classificava Lucas do Rio Verde como o terceiro município com maior índice de crescimento do Estado. No ano de 2000, a população em Lucas do Rio Verde era de 19.316 habitantes, em 2010, quase triplicou e está com 55.093 habitantes. Hoje em 2015, o município conta com 57.285 habitantes. A cidade conta com 16 escolas municipais, sendo 10 (dez) de Ensino Fundamental e 6 (seis) de Educação Infantil, dentre elas três são escolas do campo.

A escolha das escolas urbanas para essa pesquisa se deu por três motivos: por possuir maior número de professoras oriundas de diferentes regiões do Brasil, as quais migraram em busca de melhores condições de vida e estabilidade profissional; por três das dez escolas urbanas possuírem alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e por observar um extensivo número de “exonerações” dos servidores que ingressam no magistério por meio de concurso público. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede, das quais denominei como: Escola “A” e “B”.

As professoras negras foram escolhidas por observar que os rótulos, estigmas e estereótipos direcionados às mulheres negras professoras no que diz respeito ao seu tipo de cabelo e seus traços fenotípicos. E as professoras brancas foram escolhidas para fazer uma análise entre ambas sobre o tratamento dispensado de seus gestores marcado por uma sociedade machista, racista e classista. Para fundamentar o percurso metodológico, neste estudo, busquei aportes teóricos em alguns estudiosos a respeito de metodologia científica, para analisar o objeto dentre eles: Bardin (1979), Lüdke e André (1996), Becker (1999), Marconi e Lakatos (2003), Denzin e Lincoln (2006), Deslandes (2013) e Minayo (2013).

1.2 A SELEÇÃO DOS LOCAIS E SUJEITOS DA PESQUISA

Para iniciar a pesquisa, hospedei-me na casa de uma amiga em Lucas do Rio Verde, entre os meses de janeiro a março de 2015, período que antecedia a realização das entrevistas. Em outros momentos, quando precisei retomar as entrevistas e realizar a observação não participante no mês de junho de 2015, hospedei-me em um hotel em Lucas do Rio Verde.

No primeiro momento, ao chegar à Prefeitura Municipal, busquei documentar por meio de ofício a autorização para realizar a pesquisa. Solicitei, também, os nomes das escolas de Ensino Fundamental e os nomes dos atuais gestores. Em seguida, protocolei um requerimento com intuito de saber o número de professoras negras que atuam na rede municipal de ensino.

Após o feito, segui em direção as escolas a fim de solicitar a autorização dos gestores e selecionar os sujeitos.⁶

Ao chegar às escolas “A” e “B”, solicitei a permissão da equipe gestora⁷ das unidades escolares, por meio de ofício, para selecionar as professoras que fossem negras e brancas para participarem da pesquisa. Em seguida, apresentei os objetivos da pesquisa e entreguei trinta envelopes para o/a gestor/a das unidades escolares com o objetivo de saber o número de professoras que eram negras na unidade escolar e pedi para que as professoras preenchessem um questionário de identificação com a idade, formação, estado civil, cidade de nascimento, estado de origem, número de filhos, origem, ocupações dos pais, ascendência e sua cor/raça. Uma das questões, contidas no questionário, visava saber se as professoras gostariam de contribuir com a pesquisa. Caso a resposta fosse positiva, as professoras deveriam indicar o local e horário para conversarmos.

Em uma das escolas visitadas, a diretora⁸ disse: “*vou selecionar algumas professoras*”. Todavia, o contato com as professoras não foi somente por meio da equipe gestora, pois correria o risco de a indicação da diretora ser de somente professoras brancas. Retornei às escolas três dias após a primeira visita para buscar os envelopes e saber quais professoras desejariam participar da pesquisa. Da mesma forma, marquei as entrevistas conforme a agenda das professoras. Em cada unidade escolar, escolhi quatro professoras, 4 (quatro) brancas e 4 (quatro) negras, e a equipe gestora⁹ composta por 1 (um) diretor, 1 (uma) diretora e 2 (duas) coordenadoras de cada unidade e 1 (uma) secretária municipal de educação e 1 (uma) presidente do Conselho Municipal de Educação. As ex-professoras que pediram demissão dessas escolas por motivos de racismo também foram entrevistadas. O contato com elas se deu por meio de telefonemas e/ou e-mails. Foram encontradas duas ex-professoras negras que se exoneraram do concurso e nenhuma ex-professora branca foi encontrada nessa situação de exoneração. Dessa forma, agendei as entrevistas de acordo com os horários disponíveis das professoras. Todas as entrevistas foram gravadas a partir de um roteiro previamente definido. Destaco que as entrevistadas não ficaram restritas ao roteiro fixo.

⁶ Na primeira etapa no campo da pesquisa, nas duas escolas pesquisadas, encontrei todas as gestoras mulheres; no segundo momento de volta ao campo, uma das gestoras se encontrava de licença maternidade. E quem assumia a direção da escola era um homem. Portanto, o estudo acabou contando com um homem como sujeito da pesquisa.

⁷ Nesta pesquisa, utiliza-se o termo gestor utilizado hoje em Lucas do Rio Verde, em virtude da função desenvolvida pela equipe gestora (diretor e coordenador) no ambiente escolar.

⁸ Utiliza-se o termo diretor para designar a diretora da escola e não a equipe gestora.

⁹ “A palavra ‘gestor’ tem sido empregada para designar o diretor, coordenador, que formam a equipe gestora”. (GOMES, 2005, p.05).

Outras questões foram levantadas à medida que surgiram pontos importantes a respeito das questões investigadas.

1.2.1 Escola Municipal “A”

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “A” foi criada pela Lei 027/89, de 13 de junho de 1989. Está localizada na Av. Pará, 300-S, na área urbana da cidade. A escola “A” funciona no período matutino das 7h às 11h35min e no período vespertino das 13h às 17h35min. Possui 938 (novecentos e trinta) alunos e 47 (quarenta) professores, 5 (cinco) guardas de patrimônio, 2 (dois) secretários escolares, 1 (uma) merendeira, 5 (cinco) auxiliares de serviços gerais, 1 (uma) gestora e 2 (duas) coordenadoras.

É composta por 1 (um) prédio escolar, que tem 1 (uma) biblioteca climatizada, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de coordenação, 1 (uma) sala de direção, 1 (uma) sala de orientação, 1 (uma) sala de recuperação, 1 (uma) sala de apoio, 1 (uma) sala de atendimento educacional especializado, 1 (uma) sala de professor, 1 (um) laboratório de Informática, 1 (um) laboratório de Ciências, 15 (quinze) salas de aulas, 8 (oito) banheiros femininos, 8 (oito) banheiros masculinos, 1 (um) refeitório, 1 (uma) cozinha com despensa, 1 (uma) quadra de esporte coberta com 1 (um) banheiro masculino e 1 (um) feminino. Possui, também, 1 (um) campo de futebol gramado e 1 (um) sala de materiais esportivos e uma quadra de voleibol de areia.

1.2.2 A Escola Municipal “B”

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “B” foi criada pelo decreto 870/99 de 05 de novembro de 1999. Está localizada no bairro Jardim das Palmeiras, Rua Corbélia 2103-“S”, na área urbana da cidade. A escola funciona no período matutino das 7h às 11h35min e no período vespertino das 13h às 17h35min. Possui 1024 alunos, 51 (cinquenta e um) professores, 11 (onze) auxiliares de serviços gerais, 6 (seis) merendeiras e 1 (um) guarda de patrimônio.

Além disso, é composta de 2 (dois) prédios, sendo 1 (um) com 16 (dezesesseis) salas de aula, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) sala de vídeo, 1 (uma) sala de atendimento educacional especializado, 1 (um) almoxarifado, 1 (um) laboratório de Informática, 1 (um) laboratório de Ciências, 2 (duas) salas de apoio pedagógico específico, 1 (uma) sala de reforço escolar, 1 (uma) sala da coordenação pedagógica, 1 (uma) sala de orientação educacional, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) rádio escolar, 1 (uma) lavanderia, além de banheiros, sendo 2 (dois)

masculinos e 2 (dois) femininos, cada banheiro contém cinco ambientes individualizados e um dos ambientes adequado ao atendimento a acessibilidades.

O segundo prédio é do setor administrativo e conta com 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) sala de diretor, 1 (uma) sala da coordenação pedagógica, 1 (uma) sala com computadores para os professores, 1 (uma) recepção, 1 (uma) sala de secretaria, 2 (dois) banheiros para uso dos professores e, por fim, 1 (uma) quadra coberta e 1 (uma) piscina.

Tabela 4 - Os sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Quantidades	Atuantes	Não atuantes
Professoras negras	4	2	2
Professoras brancas	4	4	-
Gestora	1	1	-
Gestor	1	1	-
Coordenadora	1	1	-
Coordenadora	1	1	-
Secretária de Educação	1	1	-
Presidente do Conselho Municipal de Educação	1	1	-
Total de entrevistados		14	

Fonte: Elaborada pela autora.

Os sujeitos desse estudo serão identificados como professoras negras e professoras brancas. E serão chamadas pelas siglas iniciais de seu nome.

1.3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

“A metodologia é importante demais para ser deixada aos metodólogos”.

Howard Becker

Apresento alguns caminhos percorridos no presente estudo. Esse fragmento citado foi indispensável para o amadurecimento, como pesquisadora iniciante, e, por meio dele, proporcionou segurança para ir a campo, isto é, com mais tranquilidade e “calmaria” em relação ao caminho a ser seguido, e para que esse percurso fosse realizado com êxito. Becker (2000) afirma que não devemos apenas seguir uma “receita pronta” do caminho a ser percorrido, mas sim construirmos passo a passo à medida que superamos nossos limites como pesquisador.

1.3.1 Abordagem qualitativa

A pesquisa encontra-se inserida em uma abordagem de cunho qualitativo. Tem o intuito de responder a questões peculiares no seio das relações entre as professoras negras e brancas em duas escolas municipais em Lucas do Rio Verde-MT. A escolha por essa abordagem foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa e para a análise de dados, já que permite aprofundar no mundo de significados que não é visível e precisa ser exposto e interpretado. (MINAYO, 2013, p. 22) O pesquisador, que utiliza essa abordagem, estuda as coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.2)

Segundo Minayo (2013), a pesquisa qualitativa ocupa-se nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Para a autora, a pesquisa qualitativa abrange um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem.

Lakatos e Marconi (2003) apresentam cinco características de pesquisas dessa natureza: a) possui um ambiente natural como fonte direta dos dados; b) é predominantemente descritiva, ou seja, os dados coletados são mais uma forma de palavras ou figuras do que números; c) a preocupação com o processo é maior do que com o produto; d) os dados pesquisados devem sempre demonstrar a perspectiva dos significados atribuídos pelos participantes; e) a análise dos dados segue um processo indutivo.

1.3.2 Pesquisa Exploratória

Como procedimento metodológico, utilizei a Pesquisa Exploratória. Define-se pesquisa exploratória na qualidade de parte integrante da pesquisa principal, como o estudo preliminar realizado com a finalidade de compreender a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo divide-se em três grandes grupos: Dentre os estudos exploratórios, têm-se: a) estudo exploratório-descritivo; b) estudos exploratórios com procedimentos específicos para a coleta de dados; e c) estudos de

manipulação experimental. A pesquisa Exploratória tem como foco formular questões ou problemas com tripla finalidade, desenvolver hipóteses e aumentar a familiaridade da pesquisa com o ambiente a ser explorado. Ela emprega procedimentos sistemáticos para a análise de dados e se vale de descrições tanto quantitativa como qualitativa, conceituando as interrelações entre as propriedades e o fenômeno, fato ou ambiente observado.

Nesta pesquisa, utilizei os estudos exploratórios, com procedimento específico para a coleta de dados. Assim, analisei o conteúdo, proposta por Bardin (1979), isto é, com o propósito de produzir categorias conceituais, que possam vir a ser operacionalizadas.

1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram: entrevistas, observações não participantes, caderno de campo, análise documental e questionários. Nas páginas subsequentes, serão descritos cada procedimento.

1.4.1 A entrevista

Para a realização deste trabalho, uma das técnicas utilizadas foi à entrevista semiestruturada. Na assertiva de Minayo (2013), essa é uma dinâmica útil e flexível para apreensão de uma realidade, tanto para tratar de questões relacionadas ao íntimo das entrevistadas, quanto com o ensejo de captar elementos para compreensão de uma situação problema permitindo explorar o assunto.

O objetivo das entrevistas semiestruturadas foi verificar as relações estabelecidas entre professoras negras e brancas no espaço escolar e se o tratamento advindo da equipe gestora para com as professoras negras é diferenciado para com as brancas. Dessa forma, pude evidenciar informações, por meio das narrativas, a percepção das entrevistadas e as formas de interação humana e relações raciais no ambiente de trabalho.

Lüdke e André (1986) mostram que, dentre as vantagens desse procedimento metodológico, é permitir o registro de expressões orais, ficando o entrevistador livre para prestar atenção no entrevistado. Becker (2000) afirma que as entrevistas geram dados muito mais completos na medida em que o próprio entrevistador toma posições sobre algumas questões e usa a tática de conversação. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais em dias alternados, as quais foram gravadas com a autorização e consentimento das professoras, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), diante de um roteiro

previamente definido. Seguindo esse roteiro de entrevista, das 14 (quatorze) colaboradoras selecionadas, 9 (nove) entrevistas foram realizadas no local de trabalho, 3 (três) na residência das participantes e 1 (uma) por telefone. Algumas professoras optaram por conceder a entrevista em horário de hora-atividade na própria escola, enquanto outras marcaram a entrevista em sua própria residência.

Embora não haja obrigatoriedade do uso de entrevistas em pesquisas qualitativas, optei pela entrevista semiestruturada com vistas a alcançar as nuances das falas das colaboradoras. O trabalho como pesquisadora me incitou à difícil arte de escutar, o que sempre foi considerada, por mim, como uma árdua tarefa. Isso porque sempre estive acostumada a falar mais do que ouvir em minha trajetória como professora de Educação Básica e Ensino Médio. O saber ouvir foi fundamental no momento da realização das entrevistas, ouvir de forma ativa, observando as emoções, os silêncios, os choros, os risos e os sofrimentos trazidos em meio às memórias das professoras.

Somente um dos casos não foi possível realizar a entrevista, mesmo tendo acordado data, horário e local. Isso em decorrência de alguns contratemplos, tais como viagem da pesquisadora e problemas de saúde na família. Após acordado novo horário, a conversa aconteceu. Destaco que as entrevistas realizadas nas residências permitiram estar diante de um universo mais amplo das informantes.

Por meio das entrevistadas, foi possível perceber esperanças e incertezas, conflitos e tensões, me fazendo lembrar o que vivenciei no sistema de educação de Lucas do Rio Verde no período em que atuei como professora.

Após a transcrição das informações, iniciei a análise dos dados utilizando a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1979). Estas consistiram em uma análise minuciosa e leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, elencando algumas categorias, como: Relações de gênero na educação e as relações étnico-raciais, o perfil das professoras, identidade racial das docentes identidades racial no seio familiar, relações raciais e a formação docente e relações raciais entre professoras negras e brancas no espaço escolar.

1.4.2 A observação não participante

A observação não participante foi de suma importância para o desenvolvimento desse estudo, tendo em vista que propiciaram observar como se aconteciam as relações entre

professoras e gestores, inclusive as reuniões do Conselho Municipal, Conferência Municipal de Educação.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a observação não participante acontece de forma passiva, consciente e dirigida. O pesquisador se integra com a comunidade e não interage com ela, ou seja, presencia as situações, contudo, não se envolve nas situações e permanece como um espectador durante a observação.

Na visita à escola “A”, observei atitudes de alguns professores brancos quando se referiam às professoras negras, marcadas por elementos raciais. Quando, por exemplo, algumas professoras negras chegavam junto à coordenação da escola “A” em busca de algum material, a coordenadora e professoras brancas se referiam as elas como “neguinha”, “neguinha querida”, “pretinha, você está linda”, todavia, tais comentários eram sempre seguidos de risos.

Nascimento (2010) afirma que o uso de “eufemismo” é recorrente nas linguagens preconceituosas como uma forma de minimizar os efeitos sentidos pelo falante como negativos, em referência a algumas palavras, mas também tem a função de esconder um sentimento preconceituoso. Por isso, alguns professores brancos se referem às professoras negras como “bonitinhas” e “negrinhas”. Ou tecem falsos elogios, como forma de escamotear o preconceito sentido.

Outra situação que chamou a atenção, no decorrer da observação, foi durante o percurso em que esperava para agendar as entrevistas com a equipe gestora na escola “B”. Naquele momento chegou um aluno negro para entregar a carteira de identidade, a fim de realizar seu cadastro nos jogos estudantis. Ele estava com os cabelos crespos soltos; quando o aluno entrou, pela porta da secretaria da escola, foi recebido por um professor branco:

- Fulano, você está doente?

- Porque, professor? - O aluno perguntou.

- Por causa da armação de seu cabelo. – Respondeu a professora, enquanto gesticulava com os braços abertos, sinalizando o cabelo solto do aluno.

O aluno sem graça entregou o documento, fez sua inscrição e se retirou. Outra situação semelhante presenciada ocorreu na sala de professor no momento em que realizava algumas análises documentais, foram as piadas constantes inerentes aos professores negros, advindas pelos pares brancos na teia das relações estabelecidas. Uma das piadas se referia ao professor negro de baixa estatura. Os pares brancos se dirigiam a ele, dizendo:

- Ah pretinho, faz seu serviço direito, caso contrário não vão arrumar lugar no céu para você. – Exclamou uma voz.

- *Olha você não vai passar na porta do céu. Terá que dar explicação lá em cima. – Complementou outro professor.*

Discursos dessa natureza denotam uma ideologia racial exposta em discursos negativos referente às professoras negras. Do mesmo modo, como postula Gomes (2008), tais discursos referem-se a fatores externamente “inocentes” no imaginário social e nas práticas educativas na escola. E o mais grave é que muitos educadores preferem discutir aspectos apenas socioeconômicos, silenciando os conflitos raciais existentes ou preferem externalizar piadas racistas que inferiorizam o negro como se fosse algo normal.

Em tempo, na escola “B”, verifiquei os discursos internalizados inerentes à capacidade intelectual do negro, com discursos: “*estuda se você quer ser alguém na vida! Preto já viu e sem estudar!*”, advindos de alguns professores brancos, seguido de risos. Gomes (1996) destaca que a escola, como espaço sociocultural e neutro, não é o único local em que os conflitos raciais, como preconceito e racismo, estão presentes. Ela afirma que tais questões permanecem arraigadas em nossa cultura, ou seja, em nosso imaginário social eurocêntrico, tal como no espaço educacional luverdense.

Essa mesma ideologia racial não é formulada e desenvolvida pelos professores/as e alunos/as unicamente no dia-a-dia da escola. Ela está presente no desenvolvimento da carreira docente, desde o curso do magistério, passando pelos centros de formação, pelo curso de pedagogia, até a licenciatura (GOMES, 1996, p. 3).

Situação semelhante ainda ocorreu na escola “B” no momento em que aguardava para realizar as entrevistas com a equipe gestora. Encontrei uma professora negra, que aguardava o esposo, sentada em um banco próximo à secretaria da escola, considerando que ela se encontrava com uma entrevista pendente, a primeira palavra que a professora disse foi:

- *Não estou bem. Estou tendo constantes desmaios sem motivos, passei o ano todo com depressão. Mudei de escola. Comi o pão que o diabo amassou [...].*

Diante do discurso da professora, observei a dificuldade de ser negro no ambiente educacional. Ser professora e negra é vivenciar marcas profundas diante de discursos racistas legitimados no espaço escolar em Lucas do Rio Verde.

Nesse caminhar, enquanto aguardava no prédio do Conselho Municipal, ou melhor, dizendo, na própria sala do conselho, para realizar uma entrevista pendente com uma professora; a presidente do Conselho Municipal e a conselheira dialogavam, organizando crachás e folders para a Conferência Municipal de Educação. O discurso da presidente era o seguinte:

- Esse Plano Municipal de Educação está só no papel, nunca foi executado. Era para ser feito a revisão dele a cada 2 (dois) anos, porém, nunca foi realizado. Fizeram isso só para aparecer. Assim como a Proposta Pedagógica Curricular do Município.

Após o término do diálogo conversei com a presidente do conselho municipal para me conceder uma entrevista a respeito das metas sobre Relações Raciais contidas no Plano Municipal de Educação (PME) e a mesma se disponibilizou agendar uma entrevista sem grandes pormenores.

1.4.3 Caderno de campo

O caderno de campo consistiu em um importante instrumento para registrar informações em tempo real sobre atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Por meio dele foi possível anotar informações que não foram registradas nas entrevistas formais, tais como as conversas informais, comportamentos, gestos, expressões, falas, hábitos, usos e costumes (MINAYO, 2013).

Saliento, ainda, que registrei no diário de campo, após cada entrevista realizada, recuperando a memória recente, as informações coletadas. Dessa forma, foi possível registrar e estabelecer relações entre as vivências da pesquisa e os aportes teóricos construídos no decorrer do estudo.

Diante de cada narrativa das entrevistadas, observei as pequenas nuances, gestos, silêncios, choros demonstrados além das palavras marcadas por um verdadeiro terreno escorregadio marcado pelo preconceito e discriminação racial. E, assim, alguns caminhos foram percorridos para a realização da pesquisa diante de linguagens ora silenciados, ora explícitos, ora implícitos no campo da pesquisa.

1.4.4 Fontes documentais

O objetivo desta análise foi verificar o que propõe os documentos, em termos das Relações Raciais nas duas escolas municipais de Lucas do Rio Verde. Quais sejam: o Plano Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico da Escola e a Proposta Curricular das escolas. Tal instrumento permitiu desvelar informações novas, ou não, sobre a problemática da pesquisa, complementando informações obtidas por meio de análise documental. Para tal, pautei-me nas orientações de Lüdke e André (1996), que afirmam que a análise documental é uma técnica importante para a abordagem de dados qualitativos, visto que ela revela novas

informações ou não por meio das técnicas já utilizadas. Foi relevante utilizar essa técnica, uma vez que analisei o Plano Municipal de Educação, a Proposta Pedagógica e o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas, procurando saber como são abordadas as relações raciais nesses documentos. Tal tentativa foi de grande valia, pois foi possível analisar alguns documentos necessários para a realização da pesquisa.

1.4.5 Questionário

Entre as diversas técnicas utilizadas neste estudo, utilizei-me do questionário como uma técnica de investigação de caráter qualitativo com intuito de proporcionar dados específicos a respeito do perfil das professoras e sobre as Relações entre professoras negras e brancas. Marconi e Lakatos (2003) destacam que o questionário se define como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevados de questões apresentado por escrito às pessoas como objetivas de conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos e interesses, expectativas e situações vivenciadas.

No próximo capítulo, abordarei as Relações de Gênero, Relações Étnicorraciais na Educação.

II

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns conceitos a respeito das questões de Gênero, Raça e Desigualdades na educação.

2.1 GÊNERO E DESIGUALDADES

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizo o conceito de gênero para me referir aos estudos sobre a igualdade de gênero no âmbito das relações sociais marcadas pela desigualdade social.

Gênero é conceituado como as construções sociais entre os homens e as mulheres, rejeitando o determinismo biológico e esclarecendo que as diferenças entre masculino e feminino sempre favoreceram os homens, pois o poder patriarcal foi estabelecido por eles. Joan Scott (1990, p. 5) é uma das estudiosas que apresenta o conceito de gênero como “constituído socialmente inerente ao que é masculino e feminino criado para se opor um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social”. Sendo assim, busco analisar o contexto histórico a despeito da mulher negra, mas mais peculiarmente na educação e nas lutas de mulheres como agentes da história.

As feministas lutaram e seguem lutando pela igualdade das mulheres na sociedade, pois o que o movimento denuncia é que em grande medida as mulheres são consideradas “inferiores” e devem ser submissas ao pai e ao marido, embora o homem fosse e ainda é visto como o mais forte e a mulher como sexo frágil. O feminismo foi/é um movimento social, teórico e político que buscava e buscam a igualdade legal, cultural e social entre mulheres e homens.

Scott (1990) apresenta três posições teóricas sobre os estudos de gênero: a primeira é a teoria do patriarcado; a segunda advém do conhecimento das teorias feministas marxistas, e a terceira é o pós-estruturalismo francês e as teorias de relação do objeto, inspirados em diversas teorias da psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito. A primeira teoria acreditava na subalternidade das mulheres como imposição masculina, eximindo as mulheres de exercer seus direitos, ficando à mercê do lar e de cuidar dos filhos. A segunda apresenta o termo como subproduto econômico, atuando em convênio com as estruturas socioeconômicas, visíveis apenas como caráter social e não sexual nas questões econômicas, levando em consideração que as questões econômicas eram mais

importantes do que as relações estabelecidas além do estruturalismo social. A terceira corrente verificou como as identidades e a formação do gênero se constrói, pautando na construção social.

Conforme Costa (2008, p. 26), “quando falamos relações de Gênero, estamos falando de poder. À medida que as relações existentes entre masculino e feminino são relações desiguais, assimétricas, mantêm a mulher subjugada ao homem e ao domínio patriarcal”.

Edla Eggert (2011, p. 16) afirma que “as mulheres em geral, estão em posição subalterna na vida social, política, econômica e nas religiões. Isso mostra que os comportamentos sociais são apreendidos de geração em geração sob o poder dominante que uns tem sobre o outro”.

De acordo com Brabo (2005), o Movimento Feminista brasileiro surgiu em meados da década de 1960, sendo considerado um reflexo dos Movimentos Sociais europeus e americanos, em solo brasileiro e desencadeou lutas das mulheres, proporcionando grandes transformações políticas e sociais. Os primeiros sinais dessas lutas, advindos dos direitos sufragistas das mulheres, apareceram a partir do século XVIII e início do século XIX. Foi um período muito importante para os movimentos sociais, não somente no Brasil, mas no mundo, pois não foi um movimento desligado dos debates políticos globais. E como afirma Louro (2000), o Movimento Feminista foi o grande precursor de esse novo trilhar sobre as relações de gênero e corroborou com discussões, sensibilizando e rompendo barreiras dentre as relações de gênero, com manifestações opostas à discriminação da mulher, visando à igualdade de direitos entre os sexos e ansiando as mesmas oportunidades, superando os conflitos existentes. Escreve Louro (2000) que:

Uma das bases do movimento era que ao tomar público aquilo que fica oculto na subjetividade, ou recluso entre quatro paredes da vida cotidiana, instituiu uma proposta de nova identidade da mulher brasileira, não apenas como perspectiva individual, mas também como projeto coletivo (LOURO, 2000, p. 12).

Muitos questionamentos referentes ao direito das mulheres partiram delas próprias em busca da igualdade de gênero, uma vez que eram vistas pela sociedade como incapazes e submissas.

O Brasil é um país desigual, e as desigualdades atingem mais fortemente as mulheres, sobretudo a mulher negra, uma vez que muitos são os desafios impostos pelo racismo e pelo sexismo. Os dados do IPEA revelam que, em 2009, a taxa de escolarização das mulheres brancas no Ensino Superior era de 16,6 % enquanto a das mulheres negras era de 9,9%, ou seja, as mulheres negras se encontravam em desvantagem em relação às mulheres brancas em

um percentual de 6,5%. Historicamente, as desigualdades de gênero vêm limitando o acesso às oportunidades, tais como de educação, saúde, trabalho e renda. Várias discussões têm acontecido no País sobre os direitos das mulheres, dentre elas, cito as ações afirmativas de igualdade de gênero tais como:

A autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho com inclusão social, educação inclusiva não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica, saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos, enfrentamento de todas as formas de violência, participação das mulheres nos espaços de poderes e decisão, desenvolvimento sustentável no meio rural, na cidade e na floresta, direito a terra e moradia digna no meio rural e urbano, considerando as comunidades tradicionais, cultura, comunicação e mídia igualitária, democrática e não discriminatório enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia, enfreamento das desigualdades geracionais que atingem as mulheres (BRASIL, 2011, p. 236.).

As ações afirmativas para as mulheres são recentes. Elas se iniciaram com Olympe de Gouges, em 1791. Por meio de panfletos e cartazes, ela propagou a Declaração dos direitos da mulher cidadã, convidando as mulheres a terem atitudes diante das desigualdades entre os sexos. Ela reivindicava os mesmos direitos que os homens, em meio aos riscos e lutas das mesmas obrigações. Por meio de suas lutas, visava à liberdade, à justiça, pelos fracos, oprimidos, mulheres, negros, mães solteiras, filhos fora do casamento, prostitutas e os desempregados. Em 1948 com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos propôs também reparações históricas favoráveis ao papel da mulher.

Em 1979, foi aprovada uma Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), que visava à proteção da mulher. Essa convenção foi fruto de décadas de esforços e lutas contra discriminação de gênero. Tinha como base duas frentes propostas: promover os direitos da mulher na busca da igualdade de gênero e reprimir quaisquer discriminações contra as mulheres, tanto no âmbito público como privado. Porém, mesmo com a efetivação dos direitos das mulheres, não lhes eram conferidos o efetivo exercício, assim em 1981, entrou em vigor a CEDAW visando à proteção e à promoção dos direitos das mulheres em todo o mundo. Tal convenção se fundamenta na dupla obrigação de eliminar a discriminação e de assegurar a igualdade entre mulheres e homens.

Conforme Tabak (1985), naquele período, a ONU registrou (1976-1985) como a década da mulher com o slogan “Igualdade, Desenvolvimento e Paz”, considerando as melhorias de gênero, tentando extinguir a exclusão da mulher em diversos espaços sociais. Embora essas ações governamentais fossem frutíferas naquele período, os movimentos das mulheres em âmbito nacional começaram a denunciar a falta de efetivação dessas políticas, almejando a eliminação da discriminação, visando à equidade de gênero.

Com a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em 1985, tencionou-se a promoção de políticas que visassem eliminar a discriminação contra a mulher e assegurasse sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do País. Para esse fim, criaram-se também diversos órgãos objetivando a igualdade de direitos para as mulheres, dentre eles: O Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), a Divisão para o Avanço das Mulheres (DAW), Instituto Internacional de Pesquisas e Capacitação para o Progresso da Mulher (INSTRAW) e o Escritório de Assessoria Especial para Questões de Gênero e Promoção da Mulher (OSAGI) (BRASIL, PNPM 2013 -2015, p. 12).

Todavia, ainda permeados pelos altos índices de violência contra a mulher, em 1992, a ONU criou o Escritório Regional do UNIFEM para Países do Cone Sul, em que se encontram Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Com essas políticas, organizaram a IV Conferência da Mulher em 1995 e o Fórum Mundial de Educação e das Metas do Milênio em 2000, com o propósito de garantir a conformidade entre a Legislação Nacional e as Cartas de Direitos Humanos. Apesar disso, a violência de gênero não cessou. Fazendo-se necessária a criação da Lei Maria da Penha (Lei de n. 11.340/06)¹⁰ objetivando uma proteção eficaz às mulheres de diversos tipos de violência. Por conseguinte, em 2010, a Assembleia Geral da ONU criou a ONU Mulheres, Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. A ONU Mulheres tem fomentado, em diversos espaços sociais, a promoção da igualdade entre os sexos e a autonomia da mulher.

Não foram poucas as políticas públicas que visaram a igualdade e equidade de gênero no cenário brasileiro, considerando que as mulheres agregam inúmeras identidades e distintas culturas, etnias, cores, orientações sexuais, entre outras. Ainda assim, as desigualdades se acentuam na medida em que as diferenças são evocadas, principalmente se a mulher for negra.

2.2 RAÇA E DESIGUALDADES

As discussões a respeito de gênero e raça no Brasil deram-se na tentativa de reverter à discriminação racial e desigualdade de gênero. Assim, por volta de 1970, surgiu o feminismo negro no Brasil por meio do Movimento de Mulheres Negras, a partir das reflexões de

¹⁰ Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do Art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

feministas negras dos Estados Unidos, Canadá e Europa. Segundo Carneiro (2002), o feminismo negro trouxe um novo olhar no que diz respeito à identidade da mulher negra no Brasil, tendo como percussora Lélia Gonzalez que sempre lutou pela igualdade de gênero e cor. As primeiras questões em pauta se referiam ao ingresso no mercado de trabalho, saúde da mulher negra e o acesso à educação.

Dessa forma, o Movimento de Mulheres negras se alicerçou no País somente em 1980, por meio de debates, ONGS, conselhos, coletivos, comissões e afirmação dos Direitos Humanos. Essas lutas se pautaram no enfrentamento das desigualdades sociais, raciais e de gênero, que colocam as mulheres negras sempre como inferiores em relação aos homens e às mulheres brancas. Conforme Carneiro (2002, p. 182), “esse movimento de mulheres negras proporcionou um novo olhar feminista e antirracista [...] afirmando uma nova identidade política na condição específica de ser mulher negra.”

Rosemberg (2005) afirma que o marco da rearticulação sobre gênero e raça data-se a partir de 1980, por meio dos movimentos sociais, os quais implementaram alguns Conselhos de Mulheres e Conselhos da Comunidade Negra por meio dos órgãos governamentais.

Como já dito, a IV Conferência da Mulher afirmou a igualdade de direitos e a dignidade humana inerente a mulheres, com propósitos já firmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no qual reafirma o princípio da não discriminação. Ademais, fazem-se necessárias ações e políticas públicas específicas de promoção de igualdade de direitos e enfrentamento às desigualdades de gênero e raça. Tais políticas buscam fortalecer as singularidades e o protagonismo dos diversos segmentos de mulheres, sejam elas, negras, quilombolas, indígenas, com deficiência, lésbicas, bissexuais e transexuais (LGBT)¹¹. Mesmo com as políticas públicas, as mulheres enfrentam uma sociedade desigual, excludente com fortes resistências transpostas ao racismo e sexismo.

Da mesma forma, a desigualdade e a exclusão de gênero e raça estão explicitamente marcadas no mercado de trabalho. A menor participação das mulheres negras nos postos de maior prestígio social ainda é uma realidade marcante.

A partir de 2012, o governo – com reforço da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPRIR) – propôs ações antirracistas e antissexistas para as Mulheres Negras, contemplando o que está contido no Estatuto da Igualdade Racial¹² (Lei n.

¹¹LGBT é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, que são orientações sexuais, nas quais as pessoas têm uma escolha diferente do sexo designado no nascimento. O LGBT é um movimento que luta pelos direitos dos seus membros e, principalmente, contra a homofobia.

¹² O Estatuto da Igualdade Racial foi um Projeto de Lei do Senado nº 213, de 2003 (nº 6.264, de 2005, na Câmara dos Deputados). Texto Aprovado pelo Senado Federal, em 16 de junho de 2010, possui 65 artigos, é

12.288/2010)¹³ Com isso, as mulheres negras, observaram que não eram subalternas nem inferiores, passaram a reivindicar seus direitos e começaram a denunciar as desigualdades existentes entre gênero e raça (SCOTT, 1990). Deixaram de aceitar o que era imposto pela supremacia branca advinda da própria história, como empregos de faxineira¹⁴, empregada doméstica, jardineira entre outras. Tais circunstâncias sinalizam que a mulher passou a ocupar diversos postos de trabalhos em vários espaços sociais que ainda não era ocupado por elas, com o resultado de lutas e amparadas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Entretanto, os cargos considerados de prestígios são sempre ocupados preferencialmente por homens brancos, e depois, por mulheres brancas. Bento (2002), ao analisar os mecanismos institucionais de racismo no mercado de trabalho, confirma que as funções para as quais são exigidos atributos estéticos, como vendedora, recepcionista e secretária, são desempenhadas 4 (quatro) a 5 (cinco) vezes mais pelas mulheres brancas do que pelas negras.

Souza (2003) pontua que a inserção da mulher negra no mercado de trabalho significa vivenciar dupla discriminação, ou seja, de gênero e de raça. Em decorrência disso, em 2013, na aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 66/2012, houve a ampliação dos direitos trabalhistas dos empregados domésticos, conhecida como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) das Domésticas¹⁵, o que foi motivo de comemoração entre as mulheres, sobretudo as negras, que representam o maior percentual da categoria. O Brasil tem 7,2 milhões de empregados domésticos, sendo 6,7 milhões de mulheres e 504 mil homens.

Para Henriques (2001):

É necessário procurar desconstruir essa naturalização das desigualdades [...] no eixo estratégico de redefinição dos parâmetros de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a questão da desigualdade racial necessita ser incorporada como elemento central do debate (HENRIQUES, 2001, p. 2).

Pesquisas do IBGE (2010) mostram que as mulheres brancas são maioria entre as trabalhadoras com carteira de trabalho assinada (58,4%) e as mulheres pretas ou pardas

um instrumento legal que possibilitará a correção de desigualdades históricas, no que se refere às oportunidades e direitos ainda não plenamente desfrutados pelos descendentes de escravos do País. Uma parcela da população que representa, atualmente, 50,6% da sociedade. E que se encontra em situação desprivilegiada, tanto no mercado de trabalho, quanto no que diz respeito à escolarização, às condições de moradia, à qualidade de vida e saúde, de segurança e de possibilidades de ascensão social.

¹³ A Lei n. 12.288/2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

¹⁴ Ao fazer essa afirmação não quero menosprezar esse tipo de atividade profissional. Por reconhecer o seu valor e importância, pretendo problematizar a análise acrítica, ainda presente no imaginário do povo brasileiro, que tende a relacionar a presença da mulher negra nesses setores como algo “natural” e não como resultado de um processo histórico de exclusão social e racial, que coloca sérios obstáculos à ascensão social e profissional dessas mulheres. (GOMES, 1996)

¹⁵ O PEC das domésticas foi um Projeto de Lei garantido pela Emenda Constitucional n. 72, de abril de 2013.

compõem a maior proporção de trabalhadoras domésticas (62,3%) sem carteira de trabalho assinada. Estudos apontam que os dados ‘oficiais’ detonam a desigualdade no tocante à mulher negra. Concordando com Henriques (2001, p.3), são necessários “debates, no âmbito educacional para que haja Políticas Públicas visando melhorias nessa questão”.

Quanto à escolaridade, as pesquisas sinalizam, inclusive, que as taxas de escolaridade masculinas eram sempre maiores do que as femininas. Embora, essa situação esteja mudando, de acordo o Censo (2010), em dez anos o nível de instrução das mulheres passou a ser mais elevado do que o dos homens, tendo em vista a conquista no espaço no mercado de trabalho.

Já no que diz respeito ao nível de instrução entre mulheres brancas e negras, o IBGE (2010) aponta a grande diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra. No grupo de mulheres que frequenta o nível superior, 67,1% são brancas, enquanto 13,4% pardas, apenas 12,8% são pretas e indígenas 6,7 % e os percentuais de mulheres pretas e pardas juntas não chegam ao percentual de mulheres brancas nesse mesmo nível de ensino.

Pesquisas com mulheres negras evidenciaram que os impactos ocasionados pelo padrão de estética estabelecida pela sociedade levam as mulheres negras a rejeitarem sua identidade e alisar seus cabelos para serem ‘aceitas’ no ambiente escolar e no mercado de trabalho (PEROTONI, 2013). Os atributos estéticos perduram na sociedade vigente, levam a mulher negra a negar sua identidade, não porque ela deseja, mas sim pelo que é imposto. Ou seja, a mulher sempre foi, e ainda é discriminada quando se trata da cor da pele, nem sempre é aceita nos espaços sociais. Logo, para a mulher negra ser reconhecida profissionalmente e ascender socialmente, é necessário muito enfrentamento, com intuito de romper as barreiras a ela impostas.

É possível compreender alguns avanços referentes aos indicativos socioeconômicos em relação à população negra, considerando as intensas produções acadêmicas a respeito do assunto, como as de Castilho (2011), Scott (1990), Louro (2003), Hansenbalg (1979, 2005), Henriques (2001), Munanga, (2003, 2006), Rosemberg (2001, 2005), Gomes, (1996, 2003, 2008), entre outros. Dessa forma, é indispensável arquitetar pontes acerca da questão de gênero e raça no País, com Políticas Públicas que beneficiem especificamente a mulher negra, destinando a todos os setores sociais, porque tal grupo se encontra em situação de desvantagem em relação aos homens e mulheres brancas em várias esferas da vida social.

É necessário, melhorias sobre a questão dos direitos das mulheres, pautadas na equidade, reconhecendo as relações de poder entre grupos diversos. E, por meio de Políticas Públicas, pode haver mudanças inerentes à valorização da pluralidade étnica, para romper

com processos hierárquicos, reduzindo as situações de discriminação, sexismo e preconceito racial presentes na sociedade vigente.

2.3 GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO

Os primeiros passos da educação iniciaram no Brasil Colônia, promovidos por meio da Igreja Católica. Naquela época, era proibida a educação para as mulheres e os discursos incitavam que a mulher deveria obedecer cegamente a seu pai ou a marido, viver para as tarefas domésticas sem levar em consideração o estudo. Além disso, no âmbito doméstico, as tomadas de decisões partiam apenas do marido e, em consequência, predominou a subordinação da mulher como subalterna com relação ao homem, que, ao se casar, ela deveria assumir o sobrenome do marido, cuidar dele, da ordem doméstica e ajudá-lo com a família, sendo sempre obediente e submissa.

A instrução das técnicas domésticas nas escolas era regida pela Igreja Católica, privando os saberes da mulher e ignorando seus direitos de igualdades na construção do conhecimento. A elas não era permitido estudar e aprender a ler, assim como era proibido o convívio com pessoas do sexo masculino, porque causaria estranheza. Coelho (2009, p.63) diz que “a separação entre os sexos valeram-se de preceitos morais da época”.

O papel desempenhado pelo homem sempre foi diferente da mulher delineada pela divisão social do trabalho. Nessa mesma linha de raciocínio, Eggert (2010) afirma que:

Nas mais diversas sociedades humanas, os papéis desempenhados por homens e mulheres sempre estiveram relacionados, de uma forma ou de outra, à divisão social do trabalho, isto é, ao papel que cada um cumpria no modo de produção vigente. Dessa forma, podemos afirmar que as socializações na família, na escola e no trabalho se combinam para a reprodução das relações sociais [...] (EGGERT, 2010, p. 61).

A divisão sexual do trabalho é determinada culturalmente e não em função de racionalidade biológica. Todavia, alimentou-se, durante todo o século XIX, uma visão androcêntrica de que as mulheres “não precisariam de muita instrução; apenas o suficiente para fazer valer as normas do traquejo social”. (COELHO, 2009, p. 83)

Perrot (1988) afirma que:

O século XIX acentua a racionalidade harmoniosa dessa divisão sexual do trabalho. Cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase predeterminado, até em seus detalhes [...] ‘Ao homem, a madeira e os metais. À mulher, a família e os tecidos’, declara um delegado, operários da exposição mundial de 1867 (PERROT, 1988, p. 178).

Por conseguinte, com o advento das escolas normais, o ingresso das mulheres como operárias nesse espaço foi considerado um avanço, embora elas não fossem remuneradas e não tivessem direito ao voto. Coelho (2009, p. 72) afirma que as “escolas normais proporcionavam melhorias para as mulheres, uma vez que viam por meio da educação, um mecanismo de reconhecimento profissional e ascensão social”. A autora diz ainda que “tornar-se professora era uma condição de ascender socialmente perante outras mulheres, por outro lado, a dominação masculina continuava”. Ademais, os modelos inspiradores daquelas escolas eram literalmente europeus, alocados de discursos institucionais relacionados às relações formais predominantemente masculinas. Dessa forma, na ideologia da escola “normal”, prevalecia a dominação masculina com papéis diferenciados, isto é, a qualificação acadêmica era conferida à mulher, porém, ela permaneceria na condição de submissa. Diante dessa ótica, Coelho (2009) afirma que:

A conduta e prática da mulher sob o viés das “expectativas coletivas” a ponto de considerarem “naturais” a dominação entre os sexos [...] cristalizando o papel da mulher que além de cuidar dos filhos e do marido, ainda o papel no magistério era peculiarmente feminino sob o viés da dominação masculina (COELHO, 2009, p. 68).

Tais pressupostos hierárquicos corroboraram para a desigualdade entre os sexos, peculiarmente na educação. Coelho (2009, p. 68) salienta que a “missão infundável de ensinar era adaptável impecavelmente à mulher, já que ela era amorosa, submissa ao marido e dedicada aos filhos, logo, poderia ser professora”. Dada a semelhança entre esses papéis e o papel pensado para o professor na época, Coelho (2009) a isso se refere como vocação, ensino, maternidade, funções domésticas. Assim, ser professora era entendido como sacerdócio, como missão, ou seja, a professora primária professava um credo, era um ser fiel. Além disso, sua função requeria boa caligrafia, refinamento estético, destreza e oralidade.

Freire (2003, p. 23.) afirma que a “ideia da missão de ensinar estava vinculada às concepções vocacionais advindas das dimensões idílicas¹⁶ da profissão”, o que por sua vez era confundida com a função de mãe.

As professoras deveriam demonstrar aptidões, como “prendas de agulhas”¹⁷, que por muito tempo permaneceu como disciplina no currículo escolar. Além disso, eram necessários conhecimentos técnicos, autoridade diante dos estudantes e uma postura condizente com sua função. Edla Eggert (2011, p. 69) afirma que “as mulheres negras professoras lutavam por

¹⁶ Dimensões idílicas eram ser amorosa, carinhosas e ternas. Freire (2003)

¹⁷ Era uma disciplina inserida no currículo até a década de 1970 (COELHO, 2009).

espaços onde pudessem aprender essas prendas para si e para suas casas [...] elas foram desprovidas do direito de frequentar espaços educativos formais”. É nítido o processo de exclusão que a mulher perpassa desde o seio familiar até o ingresso na carreira do magistério permeada pelas relações de poder.

No que diz respeito às desigualdades de gênero, vêm mudando. Segundo o Relatório de Igualdade de Gênero, apresentado pelo Fórum Econômico Mundial de Desigualdade entre homens e mulheres, o Brasil caiu da 82ª em 2011 para 62ª em 2012. Esse fórum analisou 4 (quatro) critérios primordiais. São eles: Participação Econômica de Oportunidades, Poder Político, Educação e Saúde e sobrevivência. No que se refere ao item “Poder Político”, as mulheres em cargos ministeriais subiram de 7% para 27%, tendo um avanço considerável nesse sentido. A boa notícia é que os cursos de Educação Básica e de Pós-Graduação em Educação cresceram em relação à participação das mulheres.

No entanto, a desigualdade de cor entre as mulheres permanece. O relatório mostra elevado número de mulheres pretas ou pardas sem instrução e com nível fundamental incompleto (42,5%), quando comparadas com as mulheres brancas (28,2%). Assim como ocorre no magistério, no quesito cor/raça, a maioria dos professores é de cor branca (70,2%). E verifica que a presença de professores negros é significativamente menor (53,3%). A população negra, sobretudo a mulher, está sempre em situação de desvantagem e precisa a todo o momento criar estratégias frente à discriminação de gênero e raça.

Pesquisas desenvolvidas por Teixeira (2006) e Rosemberg (2001) afirmam que as professoras brancas estão mais concentradas no Ensino Superior, enquanto as professoras pardas e negras se encontram mais no Ensino Básico. Além disso, tem de enfrentar a discriminação racial cotidianamente, demonstrando que são capazes de exercerem seu trabalho com qualidade, ou seja, pela sua cor são expostas cotidianamente em seu ambiente de trabalho. Dessa forma, muitas políticas públicas precisam de melhorias de igualdade de gênero. Não obstante, ainda existe uma “linha divisória” entre homens e mulheres, mulheres brancas e negras nos diferentes espaços sociais, sobretudo na educação.

Castilho (2011) confirma que a mulher negra é levada a lutar com todas as suas forças para auferir condições mínimas de vida e ‘ousar’ estudar, ainda que para obter um ensino mínimo, é necessário empenho dobrado. Na concepção da autora:

[...] o ingresso no magistério representa um rompimento com uma história de exclusão reservada e pré-estabelecida na sociedade brasileira. Diga-o em maior número para as mulheres negras, que é o trabalho de menor status social e rendimento, tais como faxineira, empregada doméstica, servente, entre outros (CASTILHO, 2011, p. 159).

Concordo com Castilho (2011) ao afirmar que o ingresso de professoras negras no magistério faz com que seja necessário romper as barreiras hierárquicas impostas culturalmente, o que não é uma tarefa fácil. O imaginário social brasileiro tem sido sustentado por uma perspectiva de preconceito racial. Logo, a discriminação étnico-racial ecoa em diferentes setores sociais, em consequência do ideal de branqueamento, que ainda domina a sociedade brasileira e que se orienta pela falsa hierarquia entre as raças humanas.

Nesse mesmo caminho, Edla Eggert (2011, p. 18) mostra que “para romper com a dominação e processos de exclusão de mulheres, é necessário ter consciência e viabilizar processos educativos que proporcione mudança no cotidiano marcado pela exclusão”.

Em síntese, visibilizar experiências daqueles/daquelas que foram silenciados pela história oficial, especificamente as das mulheres negras, é romper com intermináveis situações de discriminação, preconceito e racismo que provocam inquietude para a mulher negra.

No capítulo seguinte, analiso as Relações Raciais em duas escolas em Lucas do Rio Verde MT.

III

RELAÇÕES RACIAIS NAS ESCOLAS

Neste capítulo, tratarei das relações raciais a partir da leitura dos documentos curriculares e das entrevistas realizadas nas duas escolas da rede municipal de ensino de Lucas do Rio Verde-MT.

3.1 RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA A PARTIR DE DOCUMENTOS

Os resultados das análises documentais, tais como: o Plano Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico e as Propostas Curriculares das escolas pesquisadas, cujo objetivo é verificar o que dizem esses documentos sobre as relações raciais.

Conforme o relato das entrevistadas, as primeiras escolas construídas na cidade de Lucas do Rio Verde iniciaram em 1983 com apenas 90 alunos. Com a migração crescente das famílias, aumentou a necessidade de novas escolas.

O município possui atualmente 26 (vinte e seis) instituições de ensino de educação básica, sendo 16 (dezesesseis) municipais, 4 (quatro) estaduais e 06 (seis) privadas. Possui também 6 (seis) escolas técnicas, sendo 2 (duas) públicas e 4 (quatro) privadas que oferecem cursos de capacitação a curto e longo prazo. Conta também com 6 (seis) instituições que oferecem curso superior, sendo uma de ensino presencial e as demais na modalidade Educação a Distância, entre elas: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).

3.2 O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) EM LUCAS DO RIO VERDE-MT

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que tem por objetivo identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação visando melhorar a qualidade da educação instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que representa o indicador de dois conceitos importantes para a qualidade de educação: o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações. O município de Lucas do Rio Verde visando uma educação de qualidade, tendo em vista a possibilidade de

resultados sintéticos, que permitem traçar metas de qualidade educacional. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médio desempenho nas avaliações do INEP. O IDEB das escolas da rede de ensino varia em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez).

Diante dessa ótica, Lucas do Rio Verde avançou consideravelmente, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, comprovados recentemente pelos resultados do IDEB, ficando o desafio de melhorias nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No resultado do IDEB dos anos iniciais, Lucas do Rio Verde alcançou a meta projetada nacionalmente para 2021, obtendo a nota 6.5 e ficando em segundo lugar no Estado entre as escolas municipais. E, nos anos finais, o município conquistou a nota 5.2, posicionando-se na terceira colocação, juntamente com os municípios de Nova Marilândia, Jaciara e Guarantã do Norte. A média nacional das escolas municipais nos anos iniciais ficou 4.9, e nos anos finais 3.8.

Tabela 5 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município de Lucas do Rio Verde

	IDEB Observado			
		Lucas do Rio Verde		
	2007	2009	2011	2013
ANOS INICIAIS	4,9	5,8	6,1	6,3
ANOS FINAIS	4,4	4,5	5,0	5,1
ENSINO MÉDIO	3,2	3,4	3,4	3,4

Fonte: INEP

Considerando os números elevados dos índices do IDEB, Lucas do Rio Verde é tido como um modelo de educação para o Estado de Mato Grosso.

3.3 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

As primeiras discussões referentes ao Plano Nacional de Educação (PNE) se deram por volta de 1922, pelos manifestos educacionais, denominados como “Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, repercutindo de modo positivo na Constituição Federal de 1934 nos Artigos 150 e 152 dessa Constituição.

O art. 150 declarava ser competência da União ‘fixar o plano nacional de educação, que atendesse todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País’. Atribuía, em seu art. 152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao

Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais (BRASIL, 1934).

O PNE surgiu em 1962 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei de n. 4.024), de 1961, como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) plausivelmente aprovada pelo Conselho Federal de Educação. Por conseguinte, em 1965, houve a primeira revisão do PNE, que trouxe contribuições significativas com propostas de implementações de Planos Estaduais de Educação (BRASIL, 2014).

As propostas visavam melhorias no sistema nacional de educação e almejavam uma educação de qualidade para o País, reconstruindo a educação nacional. Em 1967, o MEC, em prol da educação, criou quatro encontros nacionais, chamados de Plano Complementar de Educação, estimulando a descentralização da educação.

Dessa maneira, após 50 anos, a Constituição Federal de 1988 aprovou o Plano Nacional de Educação, pela Lei n. 4.155/98. E posteriormente, com a Lei n. 9.394, de 1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determinou nos Artigos 9º e 87º que a União deveria elaborar planos estaduais e municipais em parceria com o Distrito Federal, Estado e Municípios.

O Governo Federal visava uma política séria, então, implementou os planos acima citados para não ficar à mercê de cada município elaborar a “sua” própria política educacional e Instituiu a “Década da Educação”, tendo em vista uma educação de qualidade para “todos”.

Desse modo, em 2001, surgiu o Plano Estadual de Educação em Mato Grosso por meio das discussões do Conselho Estadual de Educação, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (SINTEP), Associação Mato-grossense de Estudantes (AME), Assembleia Legislativa e Secretaria de Estado e Educação (SEDUC), por meios fóruns e conselhos lutavam por uma educação emancipadora. Ficando a responsabilidade para cada município elaborar o próprio plano municipal de Educação.

Nesse sentido, surgiu o primeiro Plano Municipal de Educação (PME) de Lucas do Rio Verde (2008-2018), sete anos após a aprovação do PNE. O PME tem como intuito proporcionar mudanças de atitudes e valores diante da comunidade escolar, visando a valorização da diversidade cultural das “minorias”.

O PME planeja que as relações étnico-raciais sejam trabalhadas com propostas de configuração cultural em seu território, considerando o grande número de migrantes advindos

dos vários estados brasileiros, pertencentes a várias matrizes culturais. São doze objetivos e metas referentes às relações raciais em Lucas do Rio Verde.

Entretanto, conforme entrevistas concedidas pela presidente do Conselho Municipal de Educação, o Plano em vigência é apenas um plano de “gaveta” elaborado com a finalidade do município “aparecer” socialmente, isso quer dizer que as ações estabelecidas nele não são efetivadas na prática. Cabe destacar que os objetivos e metas do PME de Lucas do Rio Verde estão em consonância com o Plano Nacional e Estadual de Educação. No PME (2008-2018) destaca algumas delas,:

Disponibilizar, em todas as escolas, acervo bibliográfico e didático que contemple as diversidades étnico-racial e cultural; Instituir, a partir da aprovação PME, a semana da consciência negra na educação do município para avaliar as ações desenvolvidas nas escolas. (LUCAS DO RIO VERDE, 2008 p. 111).

Conforme depoimento da presidente do Conselho Municipal de Educação, dos 12 (doze) objetivos e metas, apenas duas foram executadas parcialmente nos dois primeiros anos de vigência do plano.

Eu quero destacar esta você tem aqui em mão o plano vigente que vem de 2008/2018 [...] nós não tivemos nesses anos de vigência desse plano de 2008 até agora, nenhum momento foi sentado foi feito a reelaboração e avaliação desse plano. O Plano Nacional determina que todos os planos sejam avaliados a cada 2 (dois) anos, mas ficou esta lacuna que esta avaliação periódica que deveria ter acontecido em 2 (dois) em 2 (dois) anos não aconteceu. Então todos os objetivos e metas destacadas nesse plano vigente algumas claro foram executadas, porém, especificamente mais ali no ano de 2009/2010. Eu vejo que nós perdemos por não ter conseguido cumprir com as metas que era fazer a semana (Consciência Negra) de trabalho voltado a este tema (Relações Raciais) (Presidente do Conselho Municipal)

Dentre as metas, ou seja, as supostas metas que foram executadas parcialmente destacam-se: a 5º: “disponibilizar, em todas as escolas, acervo bibliográfico e didático que contemple as diversidades étnico-racial e cultural”; e a 8º: “instituir, a partir da aprovação do PME, a semana da consciência negra na educação do município para avaliar as ações desenvolvidas nas escolas”.

A colaboradora relata que sobre os objetivos e metas do PME até foi cogitado de se desenvolver pelo menos a “semana da consciência negra”, mas afirma que não foi possível realizá-la. Relata, também, que as escolas receberam acervo bibliográfico do MEC, em contrapartida, não houve incentivo do município para a aplicação do trabalho sobre as Relações Raciais. Diz ela: “As escolas receberam o acervo bibliográfico, todas as escolas

hoje têm este acervo, mas não houve incentivo para esse trabalho” (Presidente do Conselho Municipal).

Percebi que os trabalhos a despeito das relações raciais em Lucas do Rio Verde são focados apenas em datas específicas e são de certa maneira “abolidas” na prática pedagógica. Há mais 10 (dez) metas suprimidas, constando apenas no PME para “aparecer” e “engavetar”. É essencial reconhecer as diferenças existentes no espaço escolar. Trabalhar com as relações raciais na escola não deve se restringir apenas ao dia 20 de novembro, 13 de maio, entre outras datas específicas.

Conforme a Lei n. 10.639/2003¹⁸, que acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dois Artigos: 26-A e 79-B, em que o Art. 26-A firma a obrigatoriedade do ensino sobre cultura e história afro-brasileiras implementadas no currículo escolar; e o Art. 79 B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, que é comemorado em 20 de novembro. Tais documentos afirmam que os trabalhos sobre as Relações Raciais devem ser contínuos no decorrer do ano letivo e inseridos em todas as disciplinas, não ficando a mercê do professor de história e geografia (BRASIL, 2013, p. 15).

Como se verifica nas palavras do gestor¹⁹ da escola “B”: *“A questão racial na escola. Não me lembro de ser trabalhado, até porque não participo. Porque fica mais para os professores de história e geografia”* (Gestor LC).

O PME (2008-2018) propõe transformações de atitudes e valores dos educadores com formações continuadas, trabalhos escolares e publicações de materiais juntamente com os educandos e a comunidade escolar. Tais ações vêm em consonância com as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais, considerando os aspectos legais previstos na Constituição Federal, Lei 10.639/03 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), todavia, tais ações vêm sendo ignoradas no cotidiano escolar de Lucas do Rio Verde, visto que o município não proporcionou aos estudantes e professores momentos que fomentassem o assunto das Relações Raciais, como fóruns, seminários, grupos de estudos, produção de materiais didáticos, diretrizes específicas ou conselho com os pais. Conforme diz a presidente do Conselho Municipal de Educação *“gostaria muito que acontecesse”* ou *“gostaria de ter feito, mas estamos amarrados”*. Conforme os excertos podem comprovar,

Hoje temos uma resolução específica para a educação infantil, ensino fundamental, mas as (relações raciais) não houve nada específico. A publicação do material pedagógico era uma coisa que a gente gostaria muito que tivesse acontecido, mas

¹⁸ A Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

¹⁹ Destaco que a pesquisa foi realizada com as professoras negras e brancas, mas em virtude do trabalho também ser realizado com a equipe gestora, temos um professor homem que faz parte da pesquisa.

estamos apostando nossas fichas no próximo plano (Presidente do Conselho Municipal).

A gente não conseguiu fazer isso. (Valorização da produção literária afro-brasileira e africana), Ah como, gostaríamos de ter feito, mas automaticamente estamos amarrados. E esta será para o próximo Plano Municipal de Educação (PME) [...] quem produziu foi alguns professores que acabaram fazendo o curso da UAB, concluiu com a especialização (Presidente do Conselho Municipal).

Parece utópico ouvir o mesmo discurso que “*gostaríamos que tivessem acontecido*”, “*estamos amarrados para trabalhar isso*”, ou seja, para realizar trabalhos sobre relações raciais como propõe o PME. A colaboradora relata que como se o problema não fosse dos gestores municipais, tentando justificar que eles apostam no próximo plano, isentando a escola do que lhes é cabível, como se o racismo na rede municipal de ensino do município de Lucas do Rio Verde. Tal como pontua Guimarães (2004, p. 3), “uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais”.

A entrevistada sempre se refere à cultura afro-brasileira e africana de modo conotativo ‘isso’, “aquilo” e não menciona a palavra ‘negro’ ou ‘Relações Raciais’. Certamente por acreditar que está sendo respeitosa, quando, na verdade, revela uma forma de preconceito racial velado impregnada pelas ideologias racistas. O discurso “*nós estamos amarrados*” denota que estão amarrados em ideologias que rotulam e que excluem o “outro”, assinaladas pelos discursos eurocêntricos.

É muito importante que a educação municipal cumpra o que está estabelecido na Constituição Federal e na LDB, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira. O trabalho com as relações raciais impulsiona mudanças de posturas e valores, levando a reconhecer a cultura da população afro brasileira e a respeitar como pluralidade étnico-racial desconstruindo visões e comportamentos racistas que permeiam as escolas e na sociedade brasileira.

O Plano Estadual de Educação (2006, p. 65), afirma que a escola precisa “reconhecer a nossa realidade, bem como a do país, já que ela é marcada por preconceitos e discriminações, particularmente em relação às populações negra e indígena”. Todavia, em Lucas do Rio Verde tem-se ignorado a diversidade étnica, racial e cultural do povo brasileiro.

Os grupos sociais que migram para o município trazem consigo suas identidades culturais, entretanto, muitas vezes são encobertos e negados. O PNE (2014) assegura que:

A cultura não se compara e não se mede e não se hierarquiza, ela existe na sua singularidade, na sua diferença, e o desconhecimento da história local produz

preconceito e discriminação, e as relações de discriminação ocorrem em função de origens étnicas, classes e/ou crença (BRASIL, 2014, p.65).

Ou seja, as relações raciais devem ser levadas a sério, com comprometimento, não apenas deixando-as no papel como acontece em Lucas do Rio Verde-MT.

3.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DAS ESCOLAS PESQUISADAS

“A escola estaria cumprindo seu papel político se realizasse adequadamente seu papel específico que é o trabalho pedagógico”. (SAVIANI, 1983, p. 93).

A LDB, no Art. 13, assinala que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma ferramenta de suma importância e que deve ser elaborado por toda a comunidade escolar, tendo em vista o fortalecimento da identidade da escola, indicando caminhos para ensinar com qualidade. Nessa perspectiva, Veiga (2002) diz que o Projeto Político Pedagógico deve ir além de um simples agrupamento de planos de ensino e de conteúdos diversos.

Ora, em pleno século XXI as escolas analisadas estão enclausuradas em propostas de trabalho equivocadas, centradas apenas em problemas políticos e pedagógicos, desconsiderando as diferenças culturais dos educandos. Nas duas escolas pesquisadas, os PPPs estão imbuídos de transversalidades, com temas que indicam opções eurocêntricas, como se a comunidade escolar fosse formada por uma clientela apenas “branca”.

Segundo a atual Secretaria Municipal de Educação tem orientado as escolas para que o PPP seja revisado anualmente, mas os PPPs elaborados e aprovados em ambas as escolas, no ano de 2013, não tiveram nenhuma reestruturação até a presente data. O PPP da escola “A” não contém nada sobre relações raciais. E a própria gestora dessa unidade diz que o projeto sobre as relações raciais que a escola *“tem foi elaborado pela própria a Secretaria de Educação”*. Todavia, não foi possível visualizar tal projeto durante a pesquisa. Diz ela: *“Temos um projeto macro elaborado pela Secretaria de Educação e nós arrumamos com a identidade da escola, uns trabalham mais, outros trabalham menos, e de acordo com suas ‘afinidades’”* (Gestora EO).

Sobre essa questão, Gomes (1996) aponta com alguns questionamentos, tais como: até quando a escola desconsiderará a importância da discussão sobre relações raciais na educação? Até quando contaremos apenas com a boa vontade e sensibilidade dos seus profissionais para tratarem de um assunto tão sério? Que tipo de informação os professores possuem para subsidiar o seu trabalho?

Em contrapartida, a escola “B” proporciona uma seção sobre cultura afro brasileira, no entanto, realiza seus trabalhos de modo transversal. Afirma a existência de um projeto relacionado à História e Cultura Afro brasileira, denominado “A África de Todos Nós”, mas também não foi possível analisá-lo em virtude do gestor não encontrá-lo em nenhum lugar dos arquivos da escola.

O que se subentende que tal projeto não existe, uma vez que próprio gestor não conseguiu encontrá-lo. Como já dito anteriormente, a coordenadora pedagógica dessa escola afirma que as ‘relações humanas’ e o respeito ao outro são discutidos em pequenos grupos de professores, contudo, nada específico com relação às Relações Raciais. Afirma também que a História e Cultura afro brasileira já estão inseridas na proposta pedagógica curricular do município, e que a escola tem um projeto macro denominado Ciências e Artes (CIART) em que são trabalhadas todas as questões da diversidade.

Mais que apenas discussões em pequenos grupos de modo transversal, educar para as relações étnico-raciais e diversidade no espaço escolar requer o apoio da equipe gestora, de modo que atenda a Lei de Diretrizes e Bases, e proporcione políticas públicas que resgatem e valorizem a história do povo brasileiro, evitando a naturalização do racismo e do preconceito racial e suas mazelas que vêm ocorrendo no âmbito escolar.

Em tempo, a escola “B” apresentou outros projetos, dentre eles: Fanfarra, Escolinhas Esportivas, Aulas de Capoeira, Grêmios Estudantil, Blog da Escola, Jogos de Intercalasse, Conhecendo o Regimento Escolar, Sexualidade, Monitores da Biblioteca, *Bullying*, Trabalho Infantil e Drogas.

Conforme o PPP, os projetos interdisciplinares possibilitam um trabalho globalizado e concreto, promovendo a geração de novos conhecimentos, fortalecendo valores, ações e atitudes afirmativas sobre a realidade escolar, pautando num currículo vivo para diversidade. Entretanto, estão longe de serem postos em prática. Por meio dos objetivos do PPP, entendo que a formação deve ser ativa através de trocas de saberes, políticas educacionais e culturais, cuja centralidade é a aprendizagem e a formação de pessoas.

Partindo dessa premissa, as escolas pesquisadas ajustam-se a uma política educacional que proporciona a formação para a diversidade. No entanto, não apresentam nada que seja específico às políticas para as Relações Raciais. As políticas públicas para questões raciais estão presentes em debates nacionais, porém, nas escolas pesquisadas ainda é muito oculto tais questões. Isto é, enquanto usarem desculpas para que a escola não se identifique com a causa, a educação não avançará. O trabalho com as relações raciais deve ser contínuo,

valorizando as diferenças e as identidades ali presentes. Também é necessário que o currículo escolar atenda as demandas de gênero, raça, etnia, entre outras.

3.5 O CURRÍCULO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Esta seção tem por objetivo analisar os currículos no que diz respeito às Relações Raciais em duas escolas municipais de Lucas do Rio Verde-MT.

Para melhor compreender o conceito de currículo, recorro a Sacristán (2000), ao afirmar que currículo são as vivências, experiências de estudantes e professores no contexto educacional. Nessa perspectiva, o currículo escolar assume uma função primordial no contexto educacional. Sacristán, (2000, p. 173.) afirma que: “o currículo não pode ser somente um projeto seletivo de conteúdos, deve ser, um currículo vivo que valorize a diversidade cultural, social e política da escola, com atividades que contemplem a realidade dentro das condições dos estudantes”. Observa-se que:

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 173).

O currículo das escolas pesquisadas trata as temáticas de relações raciais, de modo superficial, isto é, a temática perpassa como “transversalidades”. Ao questionar os professores e gestores a respeito do desenvolvimento dos Projetos de Relações Raciais constados no currículo escolar, afirmam: “*No momento não. Agora não*”, no entanto, a coordenadora pedagógica das escolas assegura que o trabalho com as relações raciais é realizado dentro de um projeto macro, denominado Ciências e Artes (CIART). Diz ela:

Fazemos o CIART na escola e trabalhamos as questões raciais dentro desse projeto. No momento do CIART apresentamos todos os projetos desenvolvidos na escola e dentre ele sobre as diversidades Culturais. Na proposta pedagógica que é elaborada pelos professores do município estão às relações raciais elas são trabalhadas dentro de todas as disciplinas de modo interdisciplinar. Uma vez por semana realizamos reuniões diárias com os professores e das áreas integradas contendo as disciplinas de Ensino Religioso, Geografia e Arte. Não temos um projeto único (Coordenadora ES).

A coordenadora relata que as relações raciais estão inseridas na proposta pedagógica do município e são elaboradas pelas professoras da rede municipal de ensino. Dessa forma, trabalham a Cultura Afro brasileira dentro de um projeto macro, denominado CIART, e em reuniões semanais, nas disciplinas de Ensino Religioso, Arte e Geografia, em que os

coordenadores realizam e “ensinam” como “respeitar o outro”. Segundo a coordenadora pedagógica, as discussões acontecem dentro de um pequeno grupo de professores para tratar de assuntos relativos às diferenças e o respeito ao “outro”.

Vasconcellos (2010, p. 10), em uma perspectiva de mudança, diz que “tais documentos burocráticos se encontram em busca de repostas para superar as práticas autoritárias numa linha reprodutora”. Ele afirma que, para que haja mudanças, deve se refletir com a disposição do querer, considerando o “real” e o enraizamento das ideias dos indivíduos. E, Castilho (2011, p. 163) afirma que “o currículo não é só a especificação de temas, conteúdos e objetivos, que o currículo escolar real é mais amplo que qualquer documento, porque na situação escolar ocorrem diversas variáveis que influenciam diretamente em sua materialização.” O currículo examinado é explicitamente eurocêntrico, porque não parte do real. Penso que a escola precisa vivenciar sua realidade a fim de suprimir lentes europeizadas nesse âmbito. Gandin (1991) afirma que um bom planejamento deve partir de 2 (dois) importantes pontos: eficiência e eficácia. Para ele, a eficácia diz respeito à execução no processo educativo com os diferentes sujeitos. E a eficiência diz respeito à execução perfeita de uma determinada tarefa que se realiza.

Para Vasconcellos (2010), não se pode usar “lentes neutras” sobre essa questão, pelo contrário, tem-se de se comprometer com o currículo da escola, já que ele é um dos instrumentos de grande importância, uma vez que os conteúdos ali contidos são seguidos fielmente pelos educadores. No entanto, a Proposta Política Curricular institui-se com uma roupagem excludente trazendo à tona a satisfação da elite hegemônica branca.

Gomes (2008) alerta que “o currículo escolar é um espaço em que se produzem identidades, subjetividades e culturas que precisam ser valorizadas em seus diversos pertencimentos”, porque um currículo eurocêntrico limita a inserção de raça e gênero que não fazem parte da cultura dominante, sobretudo a identidade negra. No ambiente escolar emergem identidades que se transformam e se contradizem, por isso, é necessário articular as questões que se voltam às identidades, não permitindo que elas permaneçam silenciadas.

Por meio deste estudo percebi que os conteúdos contidos nas Propostas Curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental são permeados de “conteúdos eurocêntricos”, isto é, tem Europa como centro de referência e ‘modelo’ de sociedade. Observei um currículo tradicional pautado pelos currículos oficiais em que história da população negra apenas pelo viés negativo, pautados na escravidão.

Assim, às “Relações Raciais”, aparecem no currículo, porém, de forma superficial e não são especificados os sub temas dentro da temática. Já nos anos finais, o currículo possui conteúdos específicos, todavia, enviesado pela escravidão.

Como afirma Vasconcellos (2010) para que o currículo para que seja multicultural, ele deve estar pautado na promoção do diálogo e na equidade do sujeito, para que o mesmo seja comprometido e emancipatório, tendo em vista a valorização da diversidade cultural e as singularidades de cada educador e educandos.

Se a escola é um espaço relacional, histórico, e de construção de diferentes identidades, não é possível usar “lentes neutras” no que diz respeito às relações raciais. Todavia, diante da observação não participante, percebi que os profissionais que estão à frente da equipe gestora continuam em silêncio diante de um emaranhado de conflitos étnicos.

Algumas professoras entrevistadas ao afirmarem: “*não existe racismo*”, “*ninguém tem preconceito*”, “*o problema está sempre no outro*” e nunca houve “*discriminação racial entre professores*”. Entretanto, ouvir discursos dessa natureza confirma a existência de um “preconceito de ter preconceito”, restando, assim, às professoras negras suportar no espaço escolar a angústia, a dor e o sofrimento de serem negras, para obterem o reconhecimento profissional²⁰.

3.6 FORMAÇÃO DOCENTE E AS RELAÇÕES RACIAIS EM LUCAS DO RIO VERDE-MT

As iniciativas a respeito da formação de professores para as relações raciais são recentes. A Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) asseguram que reafirmar o regime de colaboração de modo que haja formação docente é algo que compete exclusivamente ao governo federal e estadual.

A LDB postula que deve haver “uma associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço”, e também “o aproveitamento da formação e experiências anteriores”. Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõe que o educador realize seu trabalho com compromisso e ética, desejando uma

²⁰ De acordo com a lei orgânica do município promulgada em 1989 os cidadãos seriam denominados “luquenses”. Em 1997 uma lei municipal foi aprovada na Câmara dos Vereadores e o termo “luverdense” deveria ser adotado para identificar os cidadãos de Lucas. Entretanto, no ano de 2005 os vereadores tornam a debater sobre o tema, revogam as disposições anteriores para fazer valer a utilização do termo “luquense” (Fonte: Jornal Folha Verde, 14 de abril de 2005). Utilizarei ao longo deste trabalho a denominação “luverdense” por ter sido esta categoria utilizada com mais frequência pelas entrevistadas no decorrer da pesquisa. (ROCHA, 2009).

sociedade mais justa e igualitária, com respeito às diferenças étnico-raciais, de gêneros, sexuais, ambientais, religiosos, de classes sociais, entre outros.

O Programa Diversidade na Universidade obteve cooperação internacional com apoio da “Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas” (UNESCO) realizou diversos eventos, entre eles fóruns, em 2004 e 2005, que totalizaram 16 (dezesesseis) ao todo. Eles visavam dialogar com a sociedade civil e o poder público, com intuito de solicitar ajuda financeira para a formação de professores.

Em 2007, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da Lei n. 10.639/03, implementou as DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Com isso, deu continuidade às discussões sobre as questões raciais e proporcionou inúmeros cursos de formação docente para as Relações Raciais, proporcionando a valorização de seus professores e estudantes negros, rompendo com relações conflituosas no que se refere à cor.

Igualmente, entre 2008 e 2010, diversos Núcleos de Estudos Afro brasileiros fizeram parte do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (UNIAFRO) com o apoio do MEC. Esse Programa proporcionou mais de 9 (nove) mil formações e 100 (cem) mil publicações, com seminários de pesquisas a título acadêmicos, referentes à Lei 10.639/03, e distribuídos às escolas. (BRASIL, 2013)

Em seguida, foi instituído o Programa Cultura Afro brasileira em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o qual elaborou e distribuiu inúmeros materiais didáticos pedagógicos a respeito das relações raciais, colaborando com a formação docente. No entanto, mesmo diante de tantas políticas públicas, que tratam dessa questão, ela ainda permanece como uma transversalidade nas escolas pesquisadas em Lucas do Rio Verde.

O MEC e SEPRIR investiram e investem em programas de qualificação para os profissionais da educação no âmbito das Relações Raciais e muitos professores não têm mediram esforços para participarem de cursos de capacitação referentes à temática. Entretanto, ainda há falta de incentivo dos sistemas educacionais e gestores municipais para a formação docente sobre as Relações Raciais em Lucas do Rio Verde.

Com base nas reflexões de Nóvoa (1992) para que haja uma educação que contemple as diferenças e o respeito ao outro, deve-se levar em conta a singularidade de cada um, suas ações e interações no meio que está inserido. As colaboradoras, ao descreverem Lucas do Rio Verde como um município que prioriza a educação como um “modelo” de educação, certamente se refere ao que se denomina de “educação predial”, ou seja, possui muitas

estruturas físicas e muitos recursos, entretanto, falta o essencial na vida dos educadores e dos estudantes negros, que são as relações humanas, o respeito ao “outro” independentemente da cor da pele.

Em tempo, à formação docente, ocorrem muitas discussões, uma vez que as alocações advindas da equipe gestora é que para ser um “bom profissional” deve-se dedicar integralmente ao trabalho pedagógico, considerando seus resultados em números. A Tabela 6 apresenta o número de professores que atuam e suas respectivas formações, entre 2010-2014. Todavia, ainda muitos educadores não possuem pós-graduação em nível de *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* na rede municipal de ensino em Lucas do Rio Verde - MT.

Tabela 6 - Número de professores no município de Lucas do Rio Verde

Professores	Professores/Esc.	Anos						
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
	Magistério			12	07	10	09	08
	Graduação			235	275	303	264	397
	Pós-Graduação			251	290	306	344	238
	Mestrado			02	03	03	03	02
	Total			500	575	622	620	645

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados da tabela evidenciam que apenas 8 (oito) professores possuem a formação de magistério para o ensino infantil (nível ensino médio); o equivalente a 1,24%, 397 possuem graduação, equivalendo 61,5%; e 238, sendo 36,8%, possuem pós-graduação em nível de especialização, e um percentual mínimo de professores, apenas 2 (dois) têm formação no nível de mestrado com 0,31%, e não há professores com título de doutor em Lucas do Rio Verde, ou seja ainda o município não possui a cultura da pesquisa e estudos sistemáticos. E assim, realizam a formação continuada de modo que atendam aos requisitos que a Secretaria Municipal de Educação deseja. É o que se verifica a partir deste excerto:

Incentivam a formação docente, mas pelo que vejo a Secretaria de Educação para liberar para estudos e para cursar Mestrado, por exemplo, até aonde é do meu conhecimento não tem. A gente sabe que temos uma Constituição que nos ampara que diz que pode, mas até agora está só lá na Constituição mesmo' (risos) (Professora branca EO).

Recentemente a formação docente tem sido motivo de muitas preocupações de muitos pesquisadores e representa um compromisso entre formador e formando, tendo em vista a mudança no âmbito institucional. Também exerce um papel crucial na reconstrução das representações sociais, como a identidade profissional. Nessa direção, Garcia (1999) corrobora e traz a conceituação acerca das ações de autoformação, interformação e

heteroformação os quais estão inter-relacionados. A partir das percepções do autor, o conceito de formação de professores remete-se à educação, isto é, a preparação para o ensino. Para ele o desenvolvimento humano parte de uma dimensão global, do mesmo modo que a capacidade de formação não se limita apenas à autonomia, mas também à interformação que os docentes se deparam no ambiente escolar, como a aprendizagem e metas para o aperfeiçoamento profissional.

Garcia (1999) diz que a formação de professores deve ser contínua, ainda que arquitetada por um regime de etapas distintas propostas pelos próprios conteúdos curriculares, com princípios éticos independente do nível de formação, de modo interativo e cumulativo. Todavia, a formação docente em Lucas do Rio Verde, insere-se em um dos conceitos de formação apontados por Garcia (1999), a heteroformação, ou seja, consiste em uma formação de fora para dentro, cujos temas e conteúdos são impostos pela Secretaria de Educação. Ao contrário da autoformação, na qual o indivíduo parte de dentro para fora, isto é, de modo independente. E, por conseguinte, a interformação ocorre entre futuros professores ou mesmo os em fase de atualização da formação pedagógica.

Segundo as colaboradoras, os textos apresentados para estudo na formação docente em Lucas do Rio Verde estão fora do interesse delas e não proporciona reflexão porque são impostos de fora para dentro e não são apresentados textos que contemplem a realidade dos professores e estudantes negros. Tal modelo de formação proporciona apenas “receitas prontas”, ignorando a realidade escolar, como se os profissionais fossem apenas “consumidores de conhecimentos”.

Ao mesmo tempo, as professoras entrevistadas mencionam que o município proporciona uma educação de “qualidade”, no entanto, eles se contradizem ao citar a ausência da formação para as relações étnico-raciais. Os dados revelam que os simples números não comprovam os méritos da educação de Lucas do Rio Verde.

Nóvoa (1992) afirma que em nossa sociedade predomina um controle ideológico, de ideias dominantes. Isso não difere da realidade docente em Lucas do Rio Verde. As professoras são unânimes em afirmar a ausência da temática Relações Raciais no currículo escolar e na formação de professor.

Assim, disseram elas:

Olha eu estou fora da sala de aula faz 3 (três) anos, mas eu não consigo perceber a formação de professores ou formação continuada com as questões raciais, penso que ‘isso’ aqui é falho (Professora branca TJ).

Temos muitas formações mais na nossa área mesmo, didática, autoestima e como ‘respeitar o outro’. Você sabe, aqui é uma coisa, todo mundo se ‘respeita’, mas no dia a dia, na prática é diferente. Mas formação específica de relações raciais nunca teve não (Professora negra VM).

Aqui (Lucas do Rio Verde) tudo se faz no papel para ter nome, mídia, mas na prática não acontece. As formações sobre relações raciais não existem. O que se prega é um modelo de educação de qualidade para quem está de fora ver (Professora negra KB).

Temos formações continuadas, que é a cada 15 dias [...] são temas direcionadas, por disciplina, ou seja, com formação dos índices educacionais e assim por diante, mas até agora não foi trabalhado na escola este tema, (Relações Raciais) até porque na própria UAB, todo ano o MEC oferece este curso de 180 a partir daí o professor faz o repasse dentro das escolas, então esta questão é bem trabalhada aqui em Lucas do Rio Verde (Professora branca CR).

Os discursos das professoras e gestoras brancas evidenciam a ausência da formação docente sobre temas relacionados às relações raciais na educação. Uma delas afirma que os cursos oferecidos pela Universidade Aberta são suficientes, tentando isentar a responsabilidade da escola de trabalhar o tema Relações Raciais. Os dados mostram que o sistema municipal de educação ignora o que poderia proporcionar uma educação justa e equânime que vise o respeito às diferenças. É impossível, pois, compreender como um grupo que se considera culturalmente superior transforma as vítimas em culpadas. Assim afirmou a secretária de Educação:

Enquanto Secretária (Secretaria Municipal de Educação) a gente preza muito a qualidade do ensino [...] fazemos um mapeamento das maiores dificuldades encontradas nas escolas, e ali investimos formações [...] mas o foco mesmo é a Educação Infantil e Educação Especial (Secretária de Educação EL).

Embora as formações para os professores ocorram de acordo com as “necessidades” da Secretaria de Educação, não se tem observado as “necessidades” de se estudar ou aprender a trabalhar respeitando as singularidades de cada educador e educandos. Segundo Gomes (2008), o primeiro passo para a inserção da temática racial na educação requer o investimento nos processos de formação de professores e na busca de uma maior compreensão do que significa a produção das diferenças.

3.7 PERFIS E PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE IDENTIDADES RACIAIS

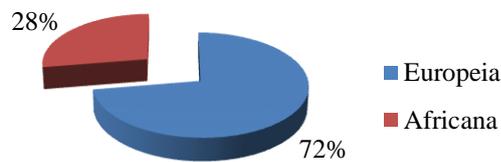
Para este estudo foi de suma importância levantar alguns aspectos referentes aos perfis das professoras brancas e negras, tais como idade, local de nascimento e ascendência. Trago à

tona algumas informações, em gráficos, de forma que seja possível apreender o perfil das delas; dentre as que responderam ao questionário, totalizam-se 14 professoras.

Conforme o Gráfico 1, pode-se observar que a maioria das professoras brancas é de ascendência europeia e provenientes dos Estados: do Paraná, de São Paulo e do Rio Grande do Sul.

No que diz respeito às professoras negras, o Gráfico1 revela que elas afirmam ser de ascendência africana oriundas dos Estados: de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, revelando a migração de pessoas de várias regiões do Brasil em Lucas do Rio Verde.

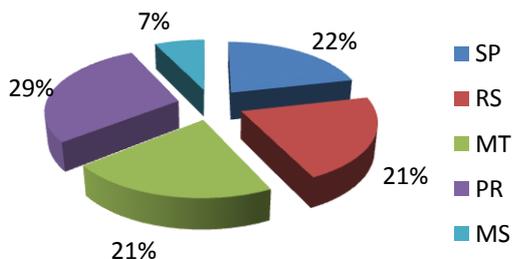
Gráfico 1 - Ascendência das Professoras



Fonte: Elaborado pela Autora.

Em relação à ascendência das professoras negras Gráfico 1, (28%) delas têm ascendências africanas; (72%) das professoras brancas são de ascendência europeia.

Gráfico 2 - Origem das Professoras

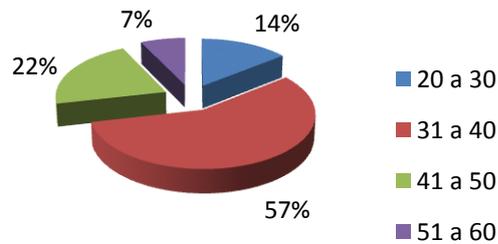


Fonte: elaborada pela Autora.

No que se refere à origem Gráfico 2 das professoras negras, são oriundas do Estado de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul. Enquanto as professoras brancas, em sua maioria, são do Estado do Paraná (29%); do Rio Grande do Sul (21%) e de São Paulo (22%).

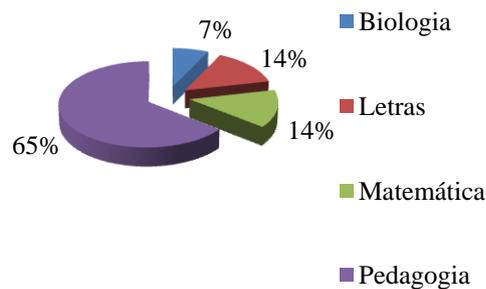
Com relação à idade e a formação das professoras verificaremos nos gráficos 3 e 4 a seguir.

Gráfico 3 - Faixa Etária das Professoras



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Formação dos Professores



Fonte: Elaborado pela Autora

No que se refere à idade das professoras, verifiquei que a maioria das entrevistadas tem entre 31 a 40 anos, também a maioria delas (65%) é formada em Pedagogia.

3.8 IDENTIDADES: REFLEXÕES SOBRE AUTOIDENTIFICAÇÃO RACIAL DAS PROFESSORAS

Esta seção tem como propósito trazer à tona alguns aspectos a respeito da identidade racial das entrevistadas, bem como o seu processo de autoclassificação.

Quando o assunto é identidade racial, o seu processo de construção é permeado de conflitos no âmbito das relações. Nesse sentido, baseei-me nos estudos de Hall (2014), que afirma que, no final do século XX, as sociedades sofreram muitas mudanças, antes estáveis, tais como de: gênero, raça, sexualidade, etnia e nacionalidade. Essas mudanças influenciam na formação cultural das pessoas, que ficam de certa forma dividida entre os velhos e os novos padrões. Assim, a concepção de identidade abalou o pensamento da era moderna, pois as “identidades” não são homogêneas e sim construídas a partir do olhar do “outro”. Hall (2014) afirma que as identidades estão entrando em crise porque a homogeneização das identidades tem acontecido de forma desigual por meio das relações de poder, levando ao colapso as identidades culturais.

Com relação à identidade negra, ao longo da História, ela sempre foi negada, por uma história única e oficial que enfatizou a superioridade do branco e a negação/rejeição do negro. Isso se deu em virtude das teorias e ideologias racialistas. Historicamente, a identidade negra tem sido ressignificada, porém, ainda, permanece silenciada por consequência da escravidão e tendo de enfrentar resistências nas relações entre negros e brancos.

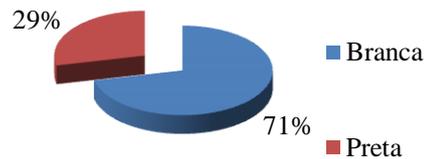
Conforme Gomes (2008 p. 21), “a identidade da mulher negra muitas vezes é rejeitada, porém isso não a impede de ser ressignificada”. Evidentemente que essa ressignificação depende do grupo e do contexto social e político em que o sujeito se encontra. O que permite entender que os sujeitos sociais podem operar e construir sua cultura em diferentes identidades. Mesmo que seja marcada pela negação/rejeição e aceitação. No Brasil, a identidade negra é usada como critério de classificação racial, separando quem é negro de quem é branco. Desse modo, a identidade da mulher negra é abalada pela rejeição/aceitação nas relações raciais, marcadas por conflitos que se manifestam pelo corpo, cor da pele e tipo de cabelo. Petruccelli (2007) afirma que, aqui no País, as categorias de classificação por cor ou raça vieram à tona por volta do final da década de 1990, sobretudo nos anos 2000.

Para a classificação racial das professoras negras e brancas foram utilizados 3 (três) modos: a primeira foi a classificação racial atribuída pela pesquisadora; a segunda a autodeclaração das professoras na pergunta aberta – nessa forma de classificação, as professoras se autoclassificaram sem a opção de cor ou raça; a terceira técnica de classificação racial se equívaleu à autoclassificação das professoras por meio de pergunta fechada, em que foram utilizadas as categorias de cor ou raça de acordo com a nomenclatura oficial do IBGE (preto, branco, pardo, indígena e amarela).

Na classificação racial realizada pela pesquisadora, foram utilizadas as categorias: preta, branca e parda, em consenso com o IBGE. Diante delas, tem-se também a amarela e a

indígena que não aparecem na classificação das professoras neste trabalho. Convêm observar que foi considerada estritamente a aparência dos sujeitos, logo, os traços fenotípicos, para então realizar a classificação racial.

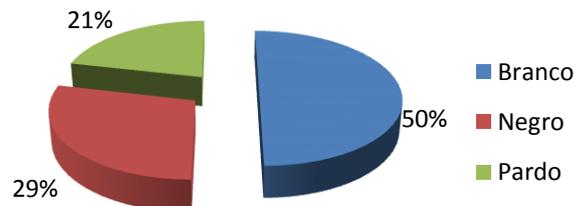
Gráfico 5 - Cor das entrevistadas atribuída pela Pesquisadora



Fonte: Elaborado pela Autora.

Dessa forma, conforme se pode observar no Gráfico 5, (71%) foram classificadas como brancas e (29%) como pretas.

Gráfico 6 - Cor das entrevistadas através da pergunta aberta



Fonte: Elaborado pela Autora.

Referindo-se à cor das entrevistadas, na questão aberta, 29% se declararam negras, 21% pardas e 50% brancas. O termo “negro”, é utilizado desde o Brasil colônia, para se referirem às pessoas de pele escura ou que estavam na condição de escravizado, embora mais tarde se defina como construção política pelo Movimento Negro. Contudo, o Dicionário Aurélio (2010), conceitua como “negrura, escura, sombrio, triste, escravo e infeliz”, isto é, “recebe a luz e não a reflete”. Ressalto que o léxico aqui referido depreende como uma construção social.

Algumas colaboradoras negras classificaram-se como “pardas” e “brancas”, que foi o modo que encontraram para serem aceitas em uma sociedade dominante hegemônica e excludente pela elite branca brasileira.

Gráfico 7 - Cor das entrevistas de acordo com as categorias do IBGE



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 7, as entrevistadas se classificaram de acordo com as categorias do IBGE, sendo 50% preta e 50% branca. As mesmas, quando apresentadas às categorias do IBGE e deparadas com a categoria preta, entravam em conflito com o termo “negro” dito anteriormente na pergunta aberta; sem embargo, classificavam-se como pretas. As entrevistadas que se classificaram como brancas, reforçaram sua cor com muita placidez e conforto, certamente pelo legado colonial a elas proporcionado. E em minha memória reforça as vivências em Lucas do Rio Verde.

Destaco que esse estudo em nenhum momento visou suscitar confrontos entre as professoras negras e brancas, mas sim contribuir para a discussão em torno do preconceito racial que permeia essa relação, nos diversos espaços escolares, e assim provocar reflexões e quiçá ações que venham ao menos minimizar o sofrimento dessas professoras que atuam no Sistema Educacional Municipal de Lucas do Rio Verde, e outros lugares.

3.8.1 Identidade racial: percepção das professoras brancas

Quanto a se autotranscreverem dentre as categorias do IBGE, as professoras que se denominaram brancas o fizeram de modo pacífico. Não hesitaram ao se autoatribuir a cor branca, conforme revelam os trechos abaixo:

Sou uma pessoa branca, porque eu sou de cor branca como a maioria das pessoas no mundo. E que as pessoas consideram que a maioria é que manda, que a maioria

é que resolve que decide, e aí como eu tive a felicidade de ter nascido da cor branca, não tenho problema em falar da minha cor (Professora branca TJ).

Então não há como dizer muito sobre as minhas características, né?! Hããã... Sempre me identifiquei assim, quando eu era pequena me chamavam de Xuxa mini né?! Eu era muito pequeninha, muito miudinha, meu cabelo era fininho igual o dela (Xuxa). Eu adorava isso! Hoje já não gosto mais (Professora branca GK).

Diante dos excertos acima, as professoras brancas reforçaram explicitamente a “superioridade da raça pura”, com alguns enunciados como: “a maioria da população é branca”, “tive felicidade de nascer branca”, “tive a sorte de casar com branco”. Com discursos nitidamente eurocêntricos. Esses discursos ainda são visíveis, porque foram difundidos pelas teorias racialistas de Nina Rodrigues no século XIX e início do século XX²¹, calcadas pelo eufemismo das raças, como mais adiantadas e menos adiantadas. Castilho (2011) ressalta que:

No Brasil, essas teorias foram difundidas, principalmente pelo médico baiano Nina Rodrigues, que se identificou como positivista e pelo sociólogo Oliveira Viana, que se declarava darwinista social. Embora possuíssem algumas discordâncias, ambos postularam a inferioridade biológica, cultural, intelectual e moral dos negros e índios em relação aos brancos, descendentes de europeus (CASTILHO, 2011, p. 165).

À vista disso, a ideologia dominante do século XX sustentou o mito da Democracia Racial difundido por Gilberto Freyre (1900-1987). Nesse sentido, discutir identidade é fundamental no âmbito das relações raciais, porque o pensamento racista permeia ainda de modo algoz e perverso o pensamento social brasileiro.

3.8.2 Identidade racial: percepção das professoras negras

Segundo Guimarães (2004, p. 11), “neste País, a palavra cor está relacionada às ideias de raça e aparência. O autor afirma também que o preconceito de cor ou de raça tem geralmente como alvo o preto, o amarelo, o pardo ou o vermelho (pele vermelha), mas dificilmente o branco.” Por meio do depoimento seguinte, feito por uma professora negra, pode-se chegar a essa mesma conclusão.

²¹ Segundo Nina Rodrigues, a inferioridade do negro – e dos não brancos – seria “um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões e seções”. No Brasil, os arianos deveriam cumprir a missão de não permitir que as massas de negros e mestiços pudessem interferir nos destinos do País. “A civilização ariana está representada no Brasil por uma fraca minoria da raça branca a quem ficou o encargo de defendê-la [...] (dos atos anti-sociais das raças inferiores, sejam estes verdadeiros crimes no conceito dessas raças, sejam, ao contrário, manifestações do conflito, da luta pela existência entre a civilização superior da raça branca e os esboços de civilização das raças conquistadas ou submetidas” (AUGUSTO; BOUNICORE, 2005, p. 02).

Sou uma mistura racial, sou branca dos cabelos crespos. Hoje eu me classifico com uma mistura multirracial porque minha cor é branca e meus cabelos são um tom cacheado, é difícil me definir, mas no meu registro sou da cor branca, então sou da cor branca (Professora negra ET).

Diante da narrativa da entrevistada, percebi que ela denomina a própria cor a partir do reconhecimento da cor dos seus antepassados, fazendo menção às misturas raciais, citando “*os meus cabelos são crespos*”. Apesar de ter dito isso, a colaboradora relatou que, no seu registro de nascimento, consta a cor branca, sendo assim, ela decidiu concordar com o que lá é mencionado. Logo, julgou-se uma mistura das raças negra e branca, fundamentando em sua ascendência. Com intuito de se proteger da desintegração social, a professora se esquivou usando a categoria branca, quando teve que se referir a sua cor. A narrativa da professora se apresenta dessa forma, porque, provavelmente, a docente passou grande parte de sua vida ouvindo referências negativas sobre o negro, isso fez com que ela afirmasse sua identidade como branca, negando sua própria cor.

Com relação à autoclassificação, Santos (2005) retratou algo semelhante, em que um aluno se classificou como “amarelo” e, na classificação da pesquisadora, como negro. O mesmo ocorreu com a entrevistada ET ao se classificar como branca, sendo da cor negra. Em contrapartida, a professora negra EC relata: “*minha cor é negra, sempre me identifico como negra e sou casada com um negão, adoro a nossa cor*”. A entrevistada se referiu à sua identidade negra com entusiasmo: *Sou negra, meu pai sempre me ensinou o valor da nossa cor, mostrou que temos uma cor linda e temos que nos valorizar* (Professora negra KB).

Outra professora revela que se sentia envergonhada por ser negra. Diz ela:

Identifico-me como negra, por pertencer ascendência, meus avós eram índios e negros e meu pai também pertencia à raça negra. Então a miscigenação da minha mãe com meu pai, eu puxei mais meu pai, então a minha cor é negra. Isso ocorreu aos poucos [...] antes eu me sentia envergonhada se a pessoa me olhasse de lado por causa da minha cor, hoje não, hoje eu tenho orgulho da minha cor e não me sinto diferente de ninguém, porque eu sou negra. E hoje eu me identifico como negra, como preta, e por causa do período de estudo, a gente foi percebendo de acordo com as origens essa característica (Professora negra AT).

A professora negra, ao assumir a negritude, gera conflitos, porque sua identidade ainda é assinalada por relações tensas diante de crenças negativas. Crenças essas que ainda se encontram muito presentes na sociedade brasileira, sobretudo em Lucas do Rio Verde MT. A professora AT se sentia envergonhada pela cor de sua pele, apesar disso, em decorrência de seus estudos e diante das políticas afirmativas sobre relações raciais, ela passou a se

reconhecer como negra, contudo, entrou em conflitos entre os termos negro e preto, ao afirmar sua identidade como constatei na narrativa acima.

Recorrendo às palavras de Santos (2007, p. 17), para construir uma identidade, é necessário autonomia, não somente no magistério, mas em todos os espaços sociais, porque “ser negro é assumir com autonomia sua identidade”. A aceitação das professoras em relação à própria cor, porém, constrói-se aos poucos, com estudos, debates e políticas públicas inerentes à valorização do negro. Gomes (2008) esclarece que a identidade se constrói aos poucos, ou seja, é um processo que não é inato, é construído em meio ao contexto histórico do indivíduo.

Eu me considero negra, de descendência africana. Meus pais eram escravos, e viemos para o Mato Grosso quando eu tinha 8 anos [...] Na primeira escola que eu estudei, no desfile 7 de setembro, a diretora pediu para desfilarmos. Eu e minha irmã desfilaríamos, eu de escravo e minha irmã de princesa Isabel. E, desde aquele tempo, comecei a me identificar como negra (Professora negra VM).

Já a professora VM afirma que foram múltiplas situações foram marcadas a respeito da construção de sua identidade, uma vez que os estereótipos da “inferioridade do negro” ainda estão presentes em sua memória desde a sua escolarização. No entanto, a professora fez alusão positiva em relação a sua identidade. Situações que aparentemente foram “normais” para ela, como desfilar de escravizada, na verdade foram momentos imbuídos de preconceito e discriminação racial, advindo pelo período histórico cultural da época, em que representavam os negros como caricatos e escravizados no espaço escolar.

3.9 IDENTIDADE RACIAL NO SEIO FAMILIAR

3.9.1 Famílias brancas

A identidade racial das professoras brancas se alicerçou no seio familiar em diversas etapas de suas vidas e sem grandes pormenores. Os pais das professoras pleiteavam a todo o momento a raça pura, enfatizando a “inferioridade” do negro, sem dúvida, influenciados pelas teorias racistas do século XIX, e, conseqüentemente, isso repercutiu no processo de construção de identidade das professoras brancas. Assim se pronunciou uma das professoras brancas:

Sou uma pessoa branca e na minha família nunca foi discutido sobre cor. Sou de uma família descendente de italianos, extremamente preconceituosos. Recordo muito bem que quando eu era criança, quando era adolescente, eu jamais podia ter amizade com pessoas de outra cor, e assim, nem pensar em ir a casa, namorar com

pessoa de outra cor, porque isso era coisa de outro mundo para meus pais. (Professora branca TJ)

A professora TJ reconhece o preconceito vivenciado em sua família, pois ela afirma que era impedida de ter amizades com pessoas negras. Skidmore (2012), referente às relações raciais, mostrou que a camada elitizada branca negava a respeitabilidade do negro, o que certamente marcou a vivência da professora quando adolescente. Como afirmam as professoras,

Nunca foi discutido na minha família (preconceito racial). Eu percebia comentários dos adultos sobre os negros. Eu ouvi muita coisa, mas sempre quis estudar muito sobre isso. Justamente para entender um pouco esse preconceito, porque eu não acho que as pessoas fazem isso por maldade, mas muitas vezes pelo histórico cultural que a pessoa tem pelo que ela conviveu, porque você reflete aquilo que você vive (Professora branca GK).

Meu pai era meio racista. Deu certo que eu casei com alemão. Até com as minhas amizades ele (pai) interferia quando era... (negra) não por parte de amigas, mas quando eram amigos homens que eram negros. Moreno para ele era negro. A cor assim, cor de cuia que fala. Ele (pai) se dava bem com pessoas morenos e tudo, mas para os filhos dele tinham que casar com branco. Assim tinha esse preconceito. Ele (pai) demonstrava do jeito dele que ele (pai) preferia que a gente casasse com branco, com pessoas claras do mesmo nível ou que fosse alemão ou fosse branco (Professora branca LB).

Eu tenho muita tranquilidade em dizer que sou branca e ainda vou me reportar quando criança, a gente sempre morou em fazenda, onde o meu avô tinha produção de café, onde muitas pessoas negras trabalhavam. E aonde comíamos nós, comiam eles (os negros) (Professora branca EO).

De acordo com o relato da professora GK, a questão da cor não era discutida em sua família, e quando discutida, era de modo negativa e preconceituosa, sempre dando enfoque à superioridade da raça branca. No mais, ela afirma que até gostaria de compreender mais as questões raciais, porque acredita que o preconceito racial não acontece por maldade.

A professora LB disse que “deu certo que se casou com branco”, pois, casando com uma pessoa branca, seus pais ficariam contentes. Por meio do seu discurso, torna-se evidente a influência do poder patriarcal da época, o que conseqüentemente prevalecia à dominação dos pais, considerando apenas as discussões raciais da supremacia branca. Como esclarece Edla Eggert (2011), o poder patriarcal dos pais, evidentemente nega, exclui o poder do gênero feminino, não permitindo a aproximação de pessoas negras.

Já a professora EO frisou o conforto da cor branca e afirma não ter problemas com os negros, porque desde criança os empregados de seus pais eram negros e trabalhavam nas lavouras de café. “Todos” se alimentavam juntos e eram tratados de forma igual.

Gomes (2008, p. 124) afirma que a família “é a matriz na construção da identidade, o espaço da ancestralidade, da afetividade, da emoção e da aprendizagem em diversos padrões

sociais”. Assim, o processo de construção da identidade racial do/a negro (a) se inicia na família e, conseqüentemente, a partir de outras relações que o negro possui na sociedade.

Em síntese, se as professoras tivessem tido a oportunidade de problematizar as relações raciais na infância, e houvesse menos a dominação patriarcal, não permitindo a elas aproximação de pessoas negras, talvez tivessem uma sociedade mais justa e igualitária. O que possivelmente tenha impedido a construção de um espaço tolerante que valorize o negro, com respeito e equidade.

3.9.2 Famílias negras

É oportuno salientar que, por meio do percurso das entrevistadas, pude observar que a identidade racial das professoras negras se consolidou em diferentes momentos da vida familiar dos sujeitos. Gomes (2008) comprova que a instituição familiar é de suma importância na vida do sujeito para a formação de sua identidade. Afirma que:

A identidade racial é um processo complexo que, assim como outros processos identitários, se constrói gradativamente, envolvendo desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, até a socialização nos outros tempos/espços sociais (GOMES, 2008, p. 123).

A identidade racial do sujeito negro deve ser problematizada na família, para que ele possa se defender das manifestações hierárquicas dos grupos estabelecidos. Afirmam duas das professoras negras:

Sempre dentro da minha casa a gente se tratou por “preta” e “minha negra”, dentro da família, no meu círculo de amizades desde criança e minha mãe trabalhou isso na minha adolescência, porque acredito que você tem que mostrar o que você é independente da cor da sua pele (Professora negra EC).

Meu pai não estudou, não chegou nem ao 2º ano. Só que ele tinha muito conhecimento, até mais que um engenheiro. Meu pai sempre falou de preconceito e falou também que a pessoa tem que ser honesta, por mais que sofra um dia, a honestidade vai aparecer (Professora negra VM).

A identidade negra das professoras acima se desenvolveu desde o seio familiar, quando os pais, por meio de discussões benéficas a sobre a questão racial, proporcionaram a suas filhas o respeito que se deve ter em relação a sua identidade. A convivência harmoniosa da família e o carinho dos pais foram fundamentais para a valorização da identidade negra, o que se pode verificar nesta narrativa da professora EC “sou negra e adoro minha cor”.

No caso da professora AT, a mesma reconheceu sua identidade negra após os estudos e discussões, porque nem toda a família assume a negritude e prepara os filhos para enfrentar os confrontos raciais na sociedade.

Quando criança a gente nunca discutiu isso na família, porém sempre vi meu pai falando, os meus avós também, inclusive ele citou que recebeu uma propriedade escrita pela princesa Isabel e teve algumas coisas assim históricas, que meu pai contava e que ficaram na minha memória. [...] e aos poucos com os estudos eu fui percebendo, porque até pouco tempo eu me identificava como parda, e em torno de uns 8 anos, conforme fui estudando e me aperfeiçoando, percebi que eu sou negra por pertencer aos meus antecedentes, por serem índios e negros. Meu pai era negro, então comecei a me identificar com negra e me sinto bem assim. Hoje eu já não sinto mais vergonha disso. (Professora negra AT)

No que diz respeito à identidade racial das professoras negras, assim como com as professoras brancas, não ocorreram discussões raciais no seio familiar. Porém, por meio de avanços, com seus estudos referentes às Relações Raciais, uma das professoras negras, hoje reconhece positivamente sua identidade negra e sente orgulho de sua cor.

A professora negra KB diz que as discussões referentes às relações raciais, proporcionadas pelo pai, tiveram aspectos positivos na formação de sua identidade. *“Meu pai sempre me dizia, filha, temos uma cor bonita, não deixe que ninguém te pise e te humilhe”*.

Por meio dos depoimentos, é possível perceber que as Políticas de Igualdades e oportunidades referentes à população negra têm proporcionado uma maior afirmação da identidade negra.

O percentual de pardos cresceu de 38,5%, no Censo de 2000, para 43,1% em 2010. E a proporção de pretos também subiu de 6,2% para 7,6%. Por outro lado, enquanto mais da metade da população (53,7%) se autodeclarava branca em 2000, já em 2010 esse percentual caiu para 47,7% (IBGE, 2010).

Os dados do IBGE, embora a população que se autodeclarava branca fosse considerada a maioria no Brasil, esses números caíram, pois as pessoas negras passaram a reconhecer sua cor.

As narrativas nos permitem constatar que as discussões raciais na infância eram pouco fomentadas, tanto entre as famílias negras quanto brancas, porque os períodos da infância vivenciados pelas professoras, ou seja, a questão social já era marginalizadas pela cor.

3.10 RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

A minha vivência no magistério em Lucas do Rio Verde como professora negra permitem dizer: ser professora e negra é preciso lançar voos altos, é preciso superar as diversas barreiras e atitudes de preconceito e discriminação racial em todas as etapas da vida. Primeiro para se escolarizarem/capacitarem, depois da formatura precisam romper as barreiras

do preconceito no mercado de trabalho e, finalmente depois que ingressam na carreira, ainda precisam driblar o racismo da instituição para lá permanecerem. O depoimento a seguir ilustra esse esforço constante: “*Eu me esforcei ao máximo, dei o melhor de mim, mas nunca estava contente, a gente sofre muito, mas aprende a ser forte [...] você se torna forte [...] aparece uma força interior que você não acredita ter*” (Professora negra ET).

Os relatos deixam transparecer a existência de discriminação racial no magistério em Lucas do Rio Verde-MT. Os insultos, as atitudes negativas e depreciativas dos pares brancos fragilizam o processo de construção positiva da identidade das professoras negras. Apesar de todos os momentos de dor, sofrimento e tristeza que provocam, são a força motriz, que impulsionam as professoras negras a continuarem lutando para vencer socialmente por meio do magistério. É o que fica evidenciado nas falas delas:

Eu lutei muito, pedi exoneração, mas hoje sou professora na Faculdade e estou cursando o mestrado (Professora negra AT).²²

A meta é vencer, isso meu pai me ensinou. Não importa os obstáculos e a cor da pele. Temos que ser nós mesmos. Isso eu aprendi (Professora negra VM).

Eu lutei e luto muito como professora negra para ser respeitada aqui em Lucas do Rio Verde. Eu me encontro realizada na minha profissão, porém, preciso enfrentar diariamente situações de humilhações e enfrentamentos contra o preconceito racial (Professora negra KB).

Os depoimentos mostram que a persistência diante dos obstáculos raciais é o alicerce, a força motriz para vencer no magistério em Lucas do Rio Verde. Segundo Santos (2007), as professoras negras, em exercício diário de sua profissão, são desafiadas incessantemente a provar aos seus diretores, coordenadores, pares e alunos que possuem mérito da posição que exercem e são dignas de serem respeitadas.

É possível observar que as professoras negras, que buscam ascensão social, dignidade e reconhecimento dentro do meio educacional, passam por situações conflituosas, ao contrário das professoras brancas que se sentem confortáveis no contexto educacional, uma vez que não há relatos de rótulos étnicos e nem dúvidas quanto ao bom desenvolvimento de seu trabalho. É de se perceber que o município de Lucas do Rio Verde possui um padrão estético “ideal” da cultura europeia embranquecida. E o preconceito racial se evidencia grosseiramente no âmbito das relações.

²² Assim, como a professora AT, minhas lutas não foram fáceis, sair da faculdade, direcionar-me à Amazônia desconhecida em busca de um sonho de ser professora e um dia mestra. A luta da mulher negra intensa para adquirir seu reconhecimento profissional (PEROTONI, 2015).

Para as professoras negras, as vivências no magistério de Lucas do Rio Verde eram solitárias. Elas se sentiam “fora do lugar”, como alguém que não possuísse conhecimentos, e, sempre à prova, o que fica evidente nos depoimentos a seguir:

Um dia questionei mesmo porque faziam tanta ata das minhas aulas sem mesmo eu estar presente. Ela dizia (coordenadora) que para o meu “crescimento profissional”. Assim eles (equipe gestora) e eu fazia uma contra resposta sempre se poderia ter sido pior (Professora negra VM).

Para entrar na direção na escola, foi uma luta, porque tentavam eleger uma professora branca a todo custo porque eles (gestores) achavam que ela seria mais competente (Professora negra KB).

Como revelam os dados, as professoras negras não estão mais passivas diante das atitudes de rejeição. Elas reagem, questionam e reconstróem sua identidade individual e coletiva no magistério. Os dois depoimentos abaixo denotam isso:

Eu lutei muito em Lucas do Rio Verde para estabilizar em um concurso, porém, não foi possível. Preferi seguir meu sonho de ser professora em Mato Grosso do Sul. Estou muito feliz aqui trabalhando na educação (Professora ET).

Não me sinto pior nem melhor do que muitos professores brancos. A diferença é o conforto que as professoras brancas têm e tentam nos ignorar de qualquer jeito. Lutei muito para vencer e efetivar após esses três anos de concurso (Professora VM).

Diante das análises das narrativas, visualizei o enfrentamento das professoras negras para se efetivarem na escola diante de barreiras impostas pelos pares brancos. Elas lutam com afinco para ser reconhecida, ascender socialmente e mostrar sua competência profissional; porém, precisam provar que são capazes como qualquer profissional, e, não é a cor da sua pele que mudará o diferencial de seu trabalho.

A escola é um espaço de saberes e discussões, todavia, tem alienado os sujeitos e sua heterogeneidade a respeito das diferenças identitárias. Ao mesmo tempo em que a escola propaga igualdade, ela aliena por meio de ideologias reprodutoras calcadas por estigmas²³, estereótipos e preconceitos socialmente constituídos sobre raça e gênero. Espaço esse que deveria respeitar o outro, ao mesmo tempo produz preconceito, discriminação, como o racismo e o sexismo contra a identidade das professoras negras que ali atuam.

O que se percebe é que as professoras negras encontram muitas dificuldades para construir sua identidade no magistério, ou seja, elas precisam despender um esforço maior

²³ O estigma era a marca de um corte ou uma queimadura no corpo e significava algo de mal para a convivência social. Podia simbolizar a categoria de escravos ou criminosos, um rito de desonra etc. Era uma advertência, um sinal para se evitar contatos sociais, no contexto particular e, principalmente, nas relações institucionais de caráter público, comprometendo relações comerciais. Na atualidade, a palavra "estigma" representa algo de mal, que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade, isto é, uma identidade deteriorada por uma ação social. (GOFFMAN, 1993)

para alcançar seus objetivos e, diferentemente das professoras brancas, necessitam provar o tempo todo que são capazes de vencer como profissionais competentes. Conforme depoimentos das professoras negras, as professoras brancas, além de não terem de se esforçar para serem aceitas, são elogiadas pelo desenvolvimento de seu trabalho. Em contrapartida, exige esforço para que as professoras negras possam “sair do lugar”, por meio de enfrentamentos para permanecerem no quadro docente no sistema municipal de Lucas do Rio Verde - MT.

Em síntese, por meio das narrativas, notei quão acentuadas são as desigualdades raciais entre negros e brancos na educação em Lucas do Rio Verde, pois as barreiras, tensões e conflitos são explícitos.

No próximo capítulo, discutirei as Relações Raciais no espaço escolar, com vistas a compreender as relações entre professoras negras e brancas. Assim como verificar se há tratamentos diferenciados para com as professoras negras partindo de seus gestores nas duas escolas pesquisadas.

IV

“EU” NO OLHAR DO “OUTRO”

Este capítulo descreve e analisa as percepções de professoras brancas sobre as professoras negras e vice-versa, com o objetivo de verificar se há algum tratamento diferenciado para com as professoras negras no ambiente escolar.

4.1 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS BRANCAS SOBRE AS PROFESSORAS NEGRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Vive-se o fruto de uma sociedade racista arraigada no imaginário social brasileiro. Dessa maneira, existe o que se denomina de democracia racial brasileira, que mascara, exclui e apregoa o racismo. Tal ideologia estabelece mecanismos de negação, por meio da discriminação e preconceito racial.

Por meio do discurso das professoras brancas, percebi a valorização da branquidade, com vistas a atingir um padrão desejável de brancos, sem se preocupar com a identidade negra. Munanga (2000, p. 23) aponta que a forma de negar a população negra acontece de diversas maneiras e que não “precisamos ser profetas para compreender o preconceito incutido na cabeça do professor e na sua incapacidade em lidar profissionalmente com diversidade”. A fala da professora branca CR é sintomática a esse respeito:

Essa questão (preconceito racial) é bem ao contrário [...] ela (professora negra) falava grosso com um tom de voz imponente [...] e vivia batendo no peito: ‘ah, eu sou negra! Não sou marrom’, ela deve ter sofrido muito preconceito na vida, (Risos) (Professora branca CR).

Diante da narrativa da professora branca, constata-se que ela não se percebe discriminando, pois afirma que se existe algum preconceito são das próprias professoras negras em relação a elas mesmas. E afirma o preconceito racial é ao contrário, como se ela sofresse racismo por ser branca. Pelo contrário, posso dizer que os direitos do branco nunca foram negados. As pesquisas mostram que o branco está sempre à frente e, nos melhores cursos universitários e nos melhores postos de trabalho, o que não seria possível racismo ao inverso e o branco ser rejeitados/negados pelos negros.

Nesse mesma linha de pensamento, Schwarcz (1998, p. 179) diz que não é dada a devida visibilidade à questão racial no país, porque há uma naturalização e conformação com as desigualdades existentes, ou seja, nega o preconceito racial e o reconhece com brandura.

Nesse sentido, as entrevistadas revelaram não existir conflitos raciais, subterfugiando as relações reais como se apresenta no Brasil de forma sutil, naturalizada, pautadas nos efeitos do Mito da Democracia Racial.

O que de fato acontece é uma hegemonia branca que possui privilégios e afirmam viver em uma eterna democracia racial, enquanto a população negra sofre opressão e violência racial em todos os setores sociais, e, ainda tem de ouvir que o preconceito “é bem ao contrário”. Compreendo que tal afirmação é uma forma de mascarar o racismo da professora branca ainda muito presente nos dias atuais.

No que se refere às relações entre professoras brancas e negras, as brancas afirmam que vivem relações cordiais e os conflitos étnicos são inexistentes na rede de ensino de Lucas do Rio Verde.

Eu nunca vi algum preconceito ou uma coisa assim dentro e fora da escola [...] na minha visão acredito que nós tratamos muito bem [...] o pessoal é bem unido [...] elas (professoras negras) que me discriminam (Professora branca CR).

Eu, professora TJ, não vejo diferença e nem faço diferença, eu convivo com tanta gente [...] com relação a esta questão aqui, minha relação é tranquila entre professores [...] Olha eu nunca percebi esta situação e não quero perceber, mas é o que eu estou falando: às vezes meus olhos não enxergam... A pessoa que está nesta condição é quem percebe este tipo de coisa. (Professora branca TJ).

As narrativas apontam que “todas são iguais” e que não há diferença entre brancos e negros. Percebi nesse argumento a ideia na democracia racial difundida no Brasil no XX. No entanto, a escola não se isenta de discriminação racial nas relações entre negros e brancos, muito embora, ela não seja meramente reprodutora, mas se repete de alienação e ideologias raciais no espaço escolar luverdense.

Santos (2007, p. 46) afirma que “as discussões referentes às desigualdades raciais no Brasil concentram nas questões de classe ou raça. O que leva a ser discutida por muitos como de classe e não de raça. Ao mesmo tempo, propaga-se de relações harmoniosas sem linha de cor entre negros e brancos”.

Nesse caminho, Pereira (1996, p. 78) diz que, “por expressar dentro de um sistema de classe, a sociedade está impregnada pelo racismo, o que muito se diz que o problema racial é de classe social.” Contudo, não se podem confundir as duas instâncias e não se pode ignorar o peso da variável raça nas relações sociais.

Munanga (1996) diz que, impregnado pelas elites brancas hegemônicas, vem

dissimulando desigualdades, de modo a mascarar o preconceito racial empregado no imaginário social.

Para o autor, o preconceito da “igualdade” é um obstáculo ainda muito presente na sociedade em geral, sobretudo na escola, pois não são consideradas as singularidades do “outro” e muito menos valorizadas as diferenças existentes.

Percebi também, a superioridade acentuada do branco, com discursos tais como “*em primeiro lugar, não percebo e não quero perceber*” (*preconceito racial*). Todorov (1993) afirma que o branco apenas vê o preconceito, mas não sofre diretamente as consequências dele, porque não está na condição do negro e tem preconceito de ter preconceito. Para muitas pessoas a discriminação é um comportamento irracional, como se o preconceito racial fosse cultural. Guimarães (2004, p. 23) afirma que parece lícito dizer a problemática racial progressista e antirracista ainda hoje, no Brasil, considera-se uma “apartheid social”. E práticas de discriminação “invisíveis” não são legitimadas como práticas racistas, como a inaceitabilidade da desigualdade sustentada pela exclusão, dos direitos e cidadania perpetuando ainda mais o preconceito de ter preconceito.

Assim diz Guimarães (2012):

A nação brasileira foi imaginada numa conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua. Nesse contexto nacional, o racismo brasileiro só poderia ser heterofóbico, isto é, um racismo que é a negação de toda a diferença, implicando um ideal de homogeneidade (GUIMARÃES, 2012, p. 49).

Concordo com Guimarães, pois atualmente é muito visível essa “conformidade” cultural com alocações de igualdade, com vistas a negar o racismo e a valorização das diferenças como se existisse uma homogeneidade entre brancos e negros.

Seguindo essa linha de pensamento, os adjetivos pejorativos destinados as professoras negras pelas professoras brancas são semelhantes aos que eram proferidos contra os outsiders em Winston Parva, comunidade estudada por Elias (2000). Nessa comunidade, os opressores ditavam discursos de inferioridade aos oprimidos. Aos *outsiders* e a todos que eram diferentes dos padrões de “normalidade” da comunidade, era outorgado procedimentos anômicos²⁴, anulando a individualidade e estigmatizando²⁵ cada um dos indivíduos.

Vale a pena dizer que, apesar de as professoras brancas afirmarem que não têm preconceito em relação às negras, nas observações, constatei usos de expressões que revelam

²⁴O conceito de anomia tem sentido oposto à “estrutura social”. No local onde prevalece a anomia, há pouca ou nenhuma “estrutura social”. No lugar da estrutura social, apresenta-se o caos cultural, onde a previsibilidade e a regularidade do comportamento social ficam reduzidas a nada (SCOTSON, 2000).

²⁵ Estigmas eram atributos indesejados, nomeados como “defeito”, “falha” ou desvantagem em relação ao “outro”. (GOFMAN, 1993)

a condição racial das negras, de forma pejorativa, tais como pretinha, negrinha etc., como afirmei nas páginas precedentes.

As professoras negras são vistas neste estudo pelo grupo “civilizado” eurocêntrico como os “outsiders”, “inflexíveis”, “subalternas”, “incapazes”, “arredias”, “não se aceitam”, “se auto discriminam” e “usam a cor para não fazer um bom trabalho”.

O grupo de “brancos civilizados” propicia a invisibilidade da identidade negra por meio de uma infinidade de estereótipos pejorativos e alocações como: “somos todos iguais”, “ninguém teria coragem de magoar ninguém pela cor da pele” e “somos irmãos”. A relativização nos discursos externaliza uma brancura inestimável, ignorando o “outro” e as diferenças, robustecendo o racismo e o preconceito racial.

Diante da análise do relato da professora branca GK, vi o conforto com que ela se refere à própria cor: “sou uma pessoa branca, sou loira do olho veerde [...] então não há como dizer muito sobre as minhas características né!?”. E, conseqüentemente, o desconforto ao falar da cor negra, mas em sua imensurável sagacidade não foi difícil camuflar o assunto com sutileza: “Meus amigos sempre foram negros e não consigo identificar uma discussão diferente em relação a isso”.

Segundo Guimarães (2004, p. 20), no mundo contemporâneo, a pauta antirracista se concentra em uma suposta igualdade formal de direitos entre negros e brancos, no País, mostrando a ausência de conflitos, como uma suposta democracia racial, ou seja, se tenho amigos negros, não preciso discutir as relações raciais? Nesse sentido, a entrevistada, inspirada pela ideia de ter amigos negros, compreende que a discriminação racial seria algo indiscutível.

Certamente os estereótipos atribuídos pelas professoras brancas às professoras negras advêm do legado das teorias racistas, numa ideologia forjada de “superioridade branca”.

4.2 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS NEGRAS SOBRE AS PROFESSORAS BRANCAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A discriminação de gênero e de raça é visível na sociedade brasileira, logo, ser mulher e negra é vivenciar dupla discriminação. A subordinação patriarcal – no que concerne a esse grupo social é evidente com relação à classe, ao gênero e à raça no ambiente educacional. Bourdieu (2014) esclarece que a dominação acontece de forma simbólica, expressamente ou silenciosamente, seja ela de etnia, de gênero ou de cultura. Nessa lógica, a mulher negra só visualiza a dominação do branco, caso tenha um olhar atento aos efeitos duradouros de seus

duelos. Parafraseando Bourdieu (2014), a sociedade exerce “forças simbólicas” sobre as mulheres negras, porém, para o branco, isso é “invisível” e forçadamente “harmônico”. O magistério por muito tempo foi ocupado por homens brancos, isso fez com que surgissem tensões raciais visíveis no campo educacional.

Conforme pontua Brabo (2005):

Embora o magistério tenha se constituído como um dos primeiros trabalhos exercidos pela mulher, a escola foi responsável pela reprodução dos valores da sociedade patriarcal reproduzindo a desvalorização da mulher que se propaga com a democratização do ensino (BRABO, 2005, p. 229).

Muito embora, a educação esteja pautada em uma visão europeizada, ela precisa aceitar as diferenças no ambiente escolar, pois é, nesse espaço, esse que circula o saber.

Em relação à percepção das professoras negras sobre o tratamento que recebem das professoras brancas, observa-se que a relação entre elas não ocorre sem tensão, como se pode constatar no depoimento a seguir:

As relações eram solitárias, eles (professores e gestores brancos) não vinham falar com a gente, sempre ficavam na delas. Como se eu fosse estranha. Como se dissesse “olha... aqui não é seu lugar” [...] não conversavam com quem era negro e quem vinha de fora. Talvez não pela cor, mas por não andar bem vestida [...] eu tentava me aproximar, mas não prestavam ajuda e ficava muito sozinhas no período que estive lá (Lucas do Rio Verde) [...] eu me sentia excluída, como se fosse um “peixe fora d’água”, um estranho. Alguém que não tivesse conhecimentos. Sabe como se você estivesse fora do lugar? Lá era um grupo que parece que eu não pertencia [...] (Professora negra ET).

A professora ET migrou para Lucas do Rio Verde após a aprovação em um concurso na área de Língua Inglesa, no ano de 2012, e sentiu na pele a negação racial na escola. Ela conta que se sentiu como um “peixe fora d’água”, e “fora do lugar”. Ela percebeu que as professoras brancas a deixava solitária, não prestavam ajuda a ela, e ET sentia-se como um estranho no contexto escolar. Ela acredita que a discriminação vivenciada não era pela cor, mas pela classe social e pelas vestimentas que usava. Certamente ET não percebeu que o preconceito se referia à sua cor, uma vez que ela se autodeclarava “branca”.

A mulher negra, enquanto professora, reproduz os discursos já conhecidos de sua infância e do próprio curso para sua formação [...] que o problema da desigualdade é uma questão de classe e não de raça. Aliás, o conceito de raça, nestes discursos democráticos, é banido, pois falar de raça diz respeito a questões biológicas e, obviamente, ‘todos são seres da mesma espécie’ (GOMES, 1996, p. 115).

Gomes (1996) diz que a professora negra muitas vezes reproduz os enfrentamentos raciais vivenciados e revela que eles são de classe e não de raça. Não é diferente com ET, pois ela vivenciou situações dolorosas em Lucas do Rio Verde, e não visualizou que a negação e a

rejeição fossem pela cor, certamente pelas experiências anteriores que fizeram com que ela acreditasse não existir desigualdade de cor e sim somente de classe.

A professora E.T revela que se sentia isolada, não apenas por não ter uma recepção calorosa como as professoras brancas tinham, mas porque todas as atividades que ela preparava para os estudantes não eram “suficientes” para a gestão da escola. Nesse sentido, os conflitos existentes em alguns momentos são explícitos e, outros, camuflados, levando as professoras negras a enfrentarem muitos problemas no desempenho de suas funções como docentes.

Além do preconceito racial, sentido pelas professoras negras, apareceu nos depoimentos delas também a percepção do preconceito regional, precisamente, em relação ao mato-grossense, sempre tratados pelos sulistas, genericamente como os cuiabanos, veja o que relata essa professora:

Além da cor, as professoras brancas tinham muito preconceito em relação ao cuiabano, chegando muitas vezes a ser humilhante. Em dada ocasião, tomei as dores por ser uma legítima mato-grossense e enfrentei embates acirrados neste sentido. Exemplo: A professora, colega de trabalho, se referiu ao cuiabano como “preguiçoso” pelo fato de que é uma tradição (cultural), o descanso dos trabalhadores de Mato Grosso no intervalo entre 12h00min as 14h00min devido às altas temperaturas que se enfrenta neste período (Professora negra AT).

Percebi que o fato de as docentes negras não se encontrarem dentro dos “padrões estabelecidos” são constantemente rotuladas no espaço escolar pelo grupo branco que se considera superior às recém-chegadas, professoras negras, mato-grossenses, nordestinas, entre outras. Albuquerque Júnior (2007) postula que:

O preconceito de origem geográfica é aquele que marca alguém pelo simples fato de pertencer ou de ter sua origem em um determinado lugar e, por isso, é considerado como inferior, atrasado ou menos civilizado, feio, ignorante, racialmente ou culturalmente inferior (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 23).

Os depoimentos das professoras procedentes do Estado de Mato Grosso denunciam o preconceito racial e o preconceito geográfico, uma vez que elas não pertencem à região sul. Como se pode ver neste relato,

A questão (cor) [...] aqui é complicada, porque de certa forma a gente percebia um distanciamento [...] quando eu cheguei foi bem difícil por ser novata e por não ser do Sul, porque a gente percebe [...] nem tanto pela questão racial, mas mais pela de ser de outro estado e chega aqui sozinho né! Da impressão que Lucas do Rio Verde pertence aos gaúchos. (Professora negra EC)

No depoimento acima, EC percebe explicitamente o preconceito regional em relação às professoras que não são oriundas do Sul, deixando-as “isoladas” das demais. Enquanto as professoras negras lutam e persistem, demonstrando enfrentamento por meio da força, fé e oração para vencer e ser reconhecidas como docentes, enquanto isso as professoras brancas são o tempo todo elogiadas pelo desenvolvimento de seu trabalho. Diante da negação/rejeição das professoras negras no sistema de ensino municipal de Lucas do Rio Verde, elas sentem sem forças, encontrando apoio somente na fé em Deus, para assim voltar para sala de aula.

Eu sofri muito, comi o pão que diabo amassou. Eu não queria mais ir à escola, aí ia rezando com medo do que pudessem fazer comigo. Uma professora que era branca até me chamou de macaca na escola que trabalhava (Professora negra KB).

Eu ia chorando e rezando para a sala de aula com medo, eu não queria mais voltar à escola, agora estou melhor nessa escola que estou atuando (Professora negra KB).

Além de ser xingada, rotulada, negada e rejeitada, KB afirma que foi chamada até de macaca, enfatizando a inferioridade das raças, o que ainda é um fantasma que assombra as professoras que lecionam na rede de ensino de Lucas do Rio Verde.

Guimarães (2012) afirma que os insultos raciais são instrumentos de humilhação com vistas a afastar o discriminador em relação ao discriminado, remetendo a anomia social, da sujeira e da animalidade das professoras negras. Os discursos aparentemente “naturais” para o grupo dominante denunciam o racismo e preconceito fortemente expresso no espaço escolar, levando as professoras negras a sentirem medo de voltar a lecionar, pois sentem que podem sofrer represálias a qualquer momento, até mesmo do que poderia acontecer no dia seguinte.

A professora V.M relata que foi “empurrada” e chamada de incompetente no seu ambiente de trabalho pelos seus pares brancos e, para conseguir voltar a lecionar, exigiu transferência de escola diante do terror que ali viveu.

Uma vez que ela (professora branca) me xingou de incompetente, me empurrou na porta da sala [...] eu não dormia e perdia sono preocupada com o que ia fazer (Professora negra VM).

Ela (professora branca) passava perto da gente e saía se limpando como se eu fosse sujar ela. Depois fizemos de tudo para tirar ela da escola (Professora negra KB).

Os depoimentos evidenciam que as professoras negras sentem na pele a “inferioridade” atribuída ao negro, como se o negro precisasse ser xingado, como se fosse alguém “sujo” que necessitasse se limpar.

Elias (2000) afirma que as desigualdades de gênero e raça acontecem de forma intensa entre as professoras negras e brancas. E, assim como os *outsiders*, as professoras negras

vivenciam a negação social em diversos aspectos, como moral, intelectual e social em Lucas do Rio Verde. Essa negação pode ser percebida na fala da professora negra KB, quando narra a seguinte situação:

Jogaram bola de papel em mim. Entrei em desespero [...] meu marido veio me buscar e a Secretária de Educação ameaçou o exonerar (Marido) porque veio me buscar no horário de trabalho [...] depois não fizeram nada contra ele porque ele é homem e eu fui discriminada duas vezes: por ser mulher e negra. A professora que era branca foi até a secretaria de Educação para falar de mim e dizer que eu não era uma boa professora. Simplesmente não fizeram nada [...] só abafaram o caso. A Secretária de Educação me mandou mudar de escola. E nós (a professora e o marido) não quisemos denunciar porque ficamos com medo de ser exonerados (Professora negra KB).

O relato denuncia casos sobrepostos de discriminação racial às professoras negras. E nada aconteceu para punir tais situações, o que a Secretária de Educação fez/foi orientar as professoras negras a trocarem de escola, como se o problema fosse da professora que sofreu o racismo.

Conforme Cavalleiro (2005, p.8), “os espaços escolares contrapõem o que se prega como escolas que visam à igualdade”, assim, estão explícitas práticas discriminatórias negando a capacidade intelectual, profissional, econômica e cultural da população negra com situações repugnantes de preconceito e de discriminação racial. É que apresenta os dados da pesquisa. Onde estão os professores negros em Lucas do Rio Verde? Por que não se encontram em cargo de chefia, como diretor, coordenador pedagógico ou secretário municipal de educação?

As professoras negras questionam, buscam respostas para tal violência e barbárie, todavia, tudo fica na impunidade. Em consequência disso, a escola que deveria ser um local de superação das desigualdades étnicas, passa a ser um local de reprodução, exclusão e discriminação do negro, como acontece no sistema municipal de educação de Lucas do Rio Verde.

No que se refere à pressão psicológica a respeito da identidade das professoras negras, percebi o adoecimento, o medo do amanhã das reprimendas que poderia sofrer. O depoimento das professoras negras VM e de KB comprovam o porquê dessa percepção:

Eu ficava só em oração, mas fé em Deus mesmo, depois eu tive problema de saúde, eu sentia muitas dores, depois eu saí de licença médica [...] mas eu tinha medo porque cada dia que eu levantava pra ir para escola eu tinha medo, será o que hoje eles vão aprontar comigo? (Professora negra VM).

Eu ia rezando para a sala de aula. Passava atividades para os alunos rezando e chorando com medo do que poderia acontecer (Professora negra KB).

Por meio dos depoimentos das professoras negras, observo que elas são levadas ao extremo sofrimento, psíquico, ao desespero, ao medo, ao adoecimento, à falta de paz de espírito no ambiente escolar. Percebi a força motriz, a luta, as orações, a fé em Deus o que fez com que as professoras resistissem ao medo para se estabilizar no concurso, o que não foi tarefa fácil para assegurar os direitos conquistados. Nogueira (1999) adverte que o negro no Brasil toma intensa consciência da própria cor, nos momentos de conflitos ou em contato com pessoas estranhas.

Observei ainda, que várias estratégias foram utilizadas pelas professoras negras para conseguirem se manter lecionando em Lucas do Rio Verde. Os depoimentos apontam que a permanência na escola se deu pelos seus esforços próprios, porque acreditaram em si, por meio da fé em Deus para enfrentar o preconceito e discriminação advinda dos pares brancos.

Tais atributos negativos em relação à identidade negra acontecem com “naturalidade” no sistema municipal de educação de Lucas do Rio Verde, certamente a fim de impedir que as professoras negras possam ser profissionalmente reconhecida e ocupar os melhores cargos na educação, evidenciando a preferência pelo modelo de ser humano branco supostamente superior.

4.3 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS NEGRAS E BRANCAS SOBRE O TRATAMENTO DISPENSADO PELA EQUIPE GESTORA

4.3.1 Como as professoras brancas percebem as relações raciais com a equipe gestora

Na visão das professoras brancas pesquisadas, a cultura negra e indígena é considerada menos importante diante da negação dos valores históricos e culturais de um povo. Certamente, porque os brasileiros são frutos de uma educação eurocêntrica e racista e, em função dessa formação, pode-se reproduzir “inconscientemente” os preconceitos que permeiam a sociedade.

Com relação ao tratamento dispensado pela equipe gestora, a maioria das professoras brancas afirma desconhecer tratamento diferente motivado por cor, apenas uma entrevistada percebe que as professoras negras são vítimas de um tratamento negativo que sinaliza preconceito racial, como se pode observar nos depoimentos:

As relações sempre foram muito boas, eu não tive atrito com gestores e nem com professores (Professora branca GK).

Eu nunca vi nenhuma relação de preconceito, acho que não tem diferença na verdade, todo mundo é tratado como professor, como profissional da área de

educação pelos gestores, então assim, com seus acertos e falhas as medidas são iguais para todos, indiferentes se você é branco ou se você é negro [...] o que acontece muito ali acho que é o nível que você está. Alguns buscam conhecimentos, alguns se esforçam mais e outros não. Independente da cor, mais pela posição profissional. Não tem um tratamento diferenciado porque você é negro ou branco (Professora branca CR).

A forma como a gestão lida com o profissional da educação precisaria ser diferente. Comigo não, mas observo com relação aos meus colegas, que ocorrem coisas que não poderiam, como a discriminação, um pré-julgamento contra a capacidade, certa desconfiança, certo receio quando chega o professor novo e, se for negro, piorou [...] há um olhar diferente por parte da equipe gestora em relações a professores negros, dando a impressão de descrédito (Professora branca AB).

Enquanto as 3 (três) entrevistadas brancas vivem em um paraíso racial e nunca presenciaram tratamento diferenciado com seus pares, uma delas relata que nunca sofreu preconceito racial, mas viu alguém que sofreu e foi tratado diferente. Pesquisas conduzidas por Lilian Schwarcz, (1993), no livro “Espetáculos das raças”, demonstrou que, apesar de 97% dos entrevistados dizerem não ser racistas, 98% afirmaram conhecer alguém que fosse. O que me faz perceber que o problema, em relação ao racismo hoje, é saber que existe, mas não admitir sê-lo. Uma das professoras brancas diz:

Eu não vejo diferença de tratamento no ambiente escolar, porque a escola mesmo defende a questão dos negros, a questão dos homossexuais, questões de gêneros. Está uma loucura todas estas questões [...] eu percebo uma relação natural, não existe diferença dentro do ambiente escolar, a equipe gestora tratam as pessoas tanto faz branca ou negra é igual [...] nunca presenciei nada diferente com relação ao tratamento que elas recebem da equipe gestora. Existe um respeito muito grande nesta questão, não tem diferença são todos iguais (Professora branca TJ).

Na percepção das professoras brancas, há uma relação harmônica, marcada pela cordialidade e ausência de conflitos, “*todos são iguais*” independentes da cor da pele e não há tratamento diferenciado pelos seus gestores. Como diz Munanga (1999), o mito dissimula, “*encobre os conflitos raciais*”, assim como observei nos excertos das professoras. No entanto, como visto nas páginas precedentes, as professoras negras são negadas/rejeitadas, humilhadas racialmente diante dos conflitos que sempre desprestigiam sua identidade negra.

Cavalheiro (2005) argumenta que:

Uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos. Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação (CAVALHEIRO, 2005, p. 157).

Os depoimentos das docentes brancas evidenciam a dificuldade em lidar com as diferenças, sempre colocando as professoras negras em situações de preconceito racial, racismo de forma perceptível por meio de atitudes depreciativas no meio educacional. O que deveria ser ao contrário, a escola deveria criar condições, por meio de debates, no que diz respeito à educação antirracista, valorizar a identidade negra.

4.3.2 Como as professoras negras percebem as relações raciais com a equipe gestora

Ao longo do tempo, os negros trazem consigo resquícios de violências, nas quais foram subjugados pelo poder hegemônico. Os sujeitos sociais que não possuem as características indenitárias que não se encontram dentro dos “padrões aceitáveis” socialmente no ambiente educacional, sobretudo, nas relações raciais, pagam alto preço por isso, como se percebe no tratamento dado às professoras negras na rede de ensino de Lucas do Rio Verde - MT.

É oportuno salientar que o racismo perverso e as relações de poder têm-se acentuado quanto ao tratamento da equipe gestora às professoras negras pesquisadas. Identifiquei o medo delas de serem expostas racialmente: calando a ponto de adoecer ou enfrentando os desafios para vencer na profissão, mesmo passando por situações aterrorizantes.

No que diz respeito à forma de tratamento como as professoras negras percebem as relações raciais com a equipe gestora, elas foram unânimes em afirmar que são tratadas de modo diferenciado, no sentido da inferiorização, em relação aos pares brancos. Como no depoimento que segue:

Senti assim [...] coisas que eu fazia nada diferente deles (professoras brancas), mais assim sempre críticas em me prejudicar. Por que querem me prejudicar desse jeito? Até hoje não tenho respostas. De tudo que passei na escola [...] parecia que a coordenação tinha tipo uma parceria com os outros professores brancos. Eles (diretora e coordenadora) pegaram birra de mim, queria me prejudicar de qualquer forma de qualquer jeito, mais ainda bem que não conseguiram [...] estas pessoas que tentaram a todo o momento me diminuir eram pessoas brancas [...] O que mais me marcou naquele momento com meus pares é que [...] inventaram coisas que eu não fazia, pra tentar me prejudicar de qualquer jeito (Professora negra VM).

As reuniões eram feitas sob pressão, mas não sei se era com todo mundo [...] eles (equipe gestora) falam que as relações eram abertas ao diálogo, mas não podiam falar o que pensava. Como se fosse uma falsa democracia. Se as brancas falassem eram ouvidas e as negras tinham que calar (Professora negra ET).

O cotidiano escolar das professoras negras não tem sido uma tarefa fácil. Os dados qualitativos revelam que elas, assim como qualquer outro profissional, planejam suas aulas

com toda dedicação e esforço, todavia, suas capacidades intelectuais são testadas a todo o momento, e são vistas pela equipe gestora como “incapazes” em Lucas do Rio Verde.

Observei o receio das professoras negras de perderem seus concursos conquistados com tanto sacrifício. O medo de serem ridicularizadas e de sofrerem processos administrativos abusivos levava-as a perderem o sono. Os relatos das professoras evidenciam as imposições nas relações interpessoais dentro do espaço escolar de modo a diminuir suas características físicas e intelectuais. VM relata que se sentia perseguida pela gestão da escola, pois o grupo branco queria prejudicá-la de qualquer forma.

A professora ET relata que as relações de poder tentavam impedi-la de crescer e tentavam negá-la com “naturalidade”. Ela relata que a equipe gestora escrevia ata de “orientação”, na qual já vinha elaborada previamente, sem mesmo consultá-la antes. E, depois, sem mesmo saber o teor da ata, ela era “levada” a assinar sem direito a “dialogar”. A professora diz que se sentia sem palavras para enfrentar o grupo dominante. E ela, por ser recém-ingressa no concurso público, sentia medo de represália, e, por isso, ficava isolada. Nessa linha de pensamento, Gomes (2008) salienta que:

[...] esse distanciamento social com o negro, não possui nada de ingênuo e romântico, uma vez que os grupos humanos, quando alicerçados nas relações de poder, inventam e impõem distancias uns dos outros [...] e essa distancia social entre negros e brancos é uma construção sócio-político-cultural que apela para a inferioridade do negro e supremacia branca (GOMES, 2008, p. 125).

Concordo com Gomes, a tal segregação entre negros e brancos em Lucas do Rio Verde, certamente não é nada ingênua e tais ações estão muito bem alicerçadas nas relações de poder a fim de inferiorizar as professoras negras.

No que se refere à prática pedagógica das professoras negras, os dados revelam que as aulas delas eram constantemente vigiadas pela direção da escola, que escolhia um momento estratégico em que os alunos estavam em processo de agitação, para assim, demonstrar razão na punição que viria em seguida. O relato da professora VM é contundente nesse sentido. Diz ela que suas aulas eram “assistidas” em momentos oportunos para avaliar seu trabalho de maneira negativa: *“Elas (diretoras) iam assistir a minha aula sem me avisar e depois que as crianças vinham do parque todos estavam cansadas e agitadas. Elas (diretoras) aproveitam para me prejudicar e dizer que eu não tinha domínio de sala”* (Professora negra VM)

Essa mesma professora relata que planejava suas atividades com muito carinho e zelo para os estudantes, mas a equipe gestora sempre pontuava que as “atividades eram muito avançadas” para as crianças, enquanto as mesmas atividades eram aplicadas pelas professoras

brancas e elas eram elogiadas, bajuladas e exaltadas pela equipe gestora a todo o momento no desenvolvimento de seu trabalho:

Eu preparava as atividades, a diretora falava que é muito avançada para as crianças, eu mudava, mesmo assim me perseguiram [...] as professoras que não eram negras me pediam as atividades eu repassa e não tinha reclamação para elas. Eram sempre elogiadas pela realização do trabalho (Professora negra VM).

Os “elogios” que a professora negra recebia eram rótulos negativos e depreciativos como “*incompetente*” e “*arredia*”. As professoras negras afirmam que as relações raciais são aparentemente neutras para quem está de fora, entretanto, os dados mostram que quem vivencia a experiência de lecionar em Lucas do Rio Verde passa a compreender o que é ser “*dominado*” pelo dominador. Nesse sentido, Oliveira (2008) retrata:

Sem dúvida, nem toda prática social apresenta uma estrutura que implica a dominação. Mas, na maioria de suas formas, a dominação desempenha um papel considerável, construída a cada dia num âmbito do cotidiano, produzindo efeitos que afetam todo o campo social e pode se dar nas mais variadas relações (OLIVEIRA, 2008, p. 22).

O poder estabelecido é advindo da colonização, perpetuado pelos “aventureiros” vindos do Sul, quando expulsaram os nativos e se instituíram “donos” do município de Lucas do Rio Verde. E, hoje, sentem-se no “direito” de segregar e excluir quem não estiver dentro dos padrões da normalidade que esse grupo se julga possuir. Ademais, como os dados mostram, o “diferente” eram as professoras negras, pois as brancas não relataram conflitos com a equipe gestora. Parafraseando Moura (1999), as professoras brancas eram sempre valorizadas, “quanto mais brancas menos discriminadas”, no entanto, quanto mais negras mais discriminadas.

Verifiquei que as situações enfrentadas pelas professoras negras são balizadas por tensões e conflitos étnicos reais no desenrolar do seu trabalho, o que propicia dor, consternação, aflição, rótulos, estigmas e uma infinidade de cicatrizes por atitudes pejorativas quanto à imagem do negro. Além disso, verifiquei também que as docentes negras são tratadas de modo diferenciado das professoras brancas, são negadas/rejeitadas e excluídas por serem mulheres negras e novatas na rede de ensino de Lucas do Rio Verde.

Entretanto, apesar das vivências dolorosas, a determinação delas foi fundamental para se manterem na profissão e enfrentarem barreiras diante dos conflitos étnicos, discriminações raciais, racismo institucional e abuso de poder em detrimento da cor e etnia no magistério.

4.4 AS RELAÇÕES ÉTNICAS ENTRE AS PROFESSORAS: A VISÃO DA EQUIPE GESTORA

Nesta seção, apresento a percepção da equipe gestora a respeito das relações Inter-étnicas entre as professoras negras e brancas. A equipe gestora é composta por uma diretora/diretor e um coordenador/coordenadora e o trabalho deles não se resume simplesmente em supervisão e coordenação da escola, mas afirma que encontra ali para “preparar” o perfil profissional das professoras, preparando-as para a “estabilidade profissional”.

A gestão da escola deve estar pautada numa visão democrática e emancipadora, preparada para liderar e planejar o cenário educacional, tendo em vista a valorização das diferenças étnicas dos estudantes e professoras. Entretanto, essa emancipação democrática muitas vezes foge da realidade que se espera. Em Lucas do Rio Verde, pode-se observar isso por meio dos depoimentos da equipe gestora.

Quanto às relações raciais entre as professoras, na escola, a Secretária Municipal de Educação e a Coordenadora, respectivamente, afirmam que:

Não se observa nada de situações discriminatórias [...] se tem alguma coisa, é de bastidor, mas até hoje nunca chegou nada na secretaria de conflito, reclamações, problemas em relação a isso (cor), nada desse tipo para resolver, onde a pauta fosse o problema e conflito racial, discriminação. Enquanto gestora municipal (secretaria de educação), nós temos como prática seja professor branco ou negro a gente exige qualidade no trabalho, independente da cor da pele [...] vem (professora negra) através de concurso ou teste seletivo [...] e tem que dar resultado [...] nunca percebi nada nas escolas por questões latentes em relação à cor, a diferença de cor [...] (Secretária de Educação EL).

Estou nesta escola desde 2008, é tranquila esta interação entre professores brancos e negros, quando comecei a trabalhar aqui era um pouco mais complexo [...] as pessoas, não só negros ou brancos, mas pessoas que vinham de outra regionalidade que não fosse do Sul [...] desde 2009 pra cá tudo mudou, não se percebeu mais esta resistência [...] o relacionamento ficou tranquilo independente se a pessoa era negra ou branca [...] foi ficando mais maduro esta relação [...] onde se trabalha muitas pessoas, onde existe um relacionamento interpessoal existe sempre algum conflito, às vezes por uma opinião diferenciada [...] às vezes a falta de afinidade entre os pares, mais assim, em relação à discriminação racial não (Coordenadora branca JG).

Quando os assuntos são a cor da pele e conflitos raciais entre professores, é visível o embaraço da gestora municipal, desviando-se, inclusive, do assunto, relatando como foco a boa execução do trabalho, mas nunca a diferenciação cultural. Para ela, não é possível visualizar nada no que se refere “*as diferenças de cor*”, preconceito e discriminação racial entre professores negros e brancos. A discriminação racial nas escolas estudadas se encontra enviesada, oculta, isto é, o problema está sempre lá fora ou “não existe”. Assim como afirmou a coordenadora pedagógica JG, que as relações estão “maduras” de seis anos para cá, o

relacionamento entre professores é pacífico, independentemente da cor da pele, conflitos podem até existir com relação às divergências de opiniões, mas a cor não tem esse problema.

A gestora sabe que há professoras que temem o preconceito, todavia, continua afirmando, como fizeram as professoras brancas, que não são racistas, que racistas são os outros, nesse caso, as professoras negras. É possível observar o depoimento a seguir:

A gente até tem uma professora negra, não que não tenham outros, a pele bem negra mesmo, eu não percebo nenhuma discriminação na parte do grupo, mas eu vejo que ela própria sente em determinados não se aceita, ela acha que é discriminada, eu não vejo isso, acho que a própria pessoa às vezes cria esta situação (Gestora branca EO).

Os dados mostram o quanto são abomináveis os relatos do discriminador sobre o discriminado. A gestora diz que as próprias professoras negras criam uma “situação” de conflitos étnicos ou “não se aceitam”, isentando e justificando o seu perverso racismo e o presente na instituição escolar. A gestora não se sente culpada pela situação e julga as próprias professoras negras tentando isentar a escola da responsabilidade que lhe é cabível. Para a gestora, nas relações entre os professores, não existe racismo e preconceito racial na escola: “*não temos conflitos entre professores por motivos de cor, se tiver, é entre alunos, ou fora da escola, aqui não*” (Gestora branca EO). Esse depoimento vem ao encontro das reflexões feitas por Santos (2003) de que:

Discriminamos os negros, mas resistimos a reconhecer a discriminação racial que praticamos contra esse grupo racial. O racismo está no outro bairro, na outra empresa, na outra universidade, na outra cidade, no outro estado, em outro país, entre outros, menos em nós mesmos. Nós, por mais que os dados estatísticos oficiais e não oficiais nos indiquem abismais desigualdades entre negros e brancos, achamos que não temos nada a ver com isso, pois a maioria absoluta dos brasileiros vê o racismo dos outros e nos outros, nunca neles mesmos (SANTOS, 2003, p.86).

Assim, na visão das gestoras, o preconceito e a discriminação racial “*pode até existir*”, mas fora da escola. Frisando que “*não há diferença entre brancos e negros*”, certamente se pautando na ideia de esconder o segregacionismo ideologicamente racista, como se pode verificar nas narrativas a seguir:

Nós prezamos muito pela qualidade do ensino [...] caso haja algum conflito, terei que analisar, porque às vezes a pessoa, pedagogicamente, ela não tem condições [...] Eu teria que observar para ver se ela não esteja usando a cor para justificar o preconceito para não realizar um bom trabalho (Secretaria de Educação branca EL).

Hoje não tem diferenciação [...] é bem esclarecido [...] não vejo distinção entre eles (brancos e negros)[...] eles se relacionam muito bem, a gente não discrimina e nem os professores entre si. O tratamento é igual (Gestor LC).

Eu, como gestora, trato todos de igual para igual [...] no caso do professor negro ele mesmo tem que se autovalorizar [...] na minha competência são igual aquele da pele branca [...] mas o que percebe que eles não conseguem fazer uma auto-aceitação e são muito arredios com um pé atrás. Pode ser que o problema exista entre alunos e alunos, ou lá fora, mas entre professores não (Gestora branca EO).

Como coordenador, com tranquilidade posso dizer: nunca presenciamos nenhuma situação de discriminação. As relações estabelecidas são harmoniosas. Os professores são preparados e sempre pautados no respeito com todos. Não existem conflitos desta natureza (Coordenadora branca ES).

As escolas precisam enfrentar esse tipo de preconceito e romper com discursos de branquidade, em que dizem não haver distinção entre negros e brancos, precisam reconhecer sua própria história, como aponta Giroux (1995) reconhecer sua própria história, suas especificidades, étnico-culturais no bojo das relações. Contudo, pautando-me nos dados, percebo que a gestão municipal precisa observar a “*competência pedagógica das professoras negras*” e não julgá-las como nesta afirmação: “*Eu teria que observar para ver se ela não esteja usando a cor para justificar o preconceito para não realizar um bom trabalho*” (SME EL).

Na visão da gestora municipal, certamente, a cor negra é associada a um trabalho que não seja de qualidade. Os depoimentos demonstram que o grupo branco faz uso de um racismo cordial, certamente de forma a negar as diferenças. E, para que isso aconteça, a escola precisa possuir uma relação dialógica pautada no respeito ao “outro” e livre de opressão na sua prática, dispondo-se a romper com essa visão eugênica, europeizada e reducionista ainda arraigada em pleno século XXI. E ainda, para que haja igualdade, é necessário suprimir as desigualdades dos sujeitos que se calam, nesse caso, as professoras negras.

Por fim, não há problemas na teia que enreda as relações étnicas, uma vez que os discursos evidenciam uma relação cordial, branda, que não difere os brancos dos negros nas unidades escolares pesquisadas.

4.5 A AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS NEGRAS?

As bibliografias sinalizam muitas discussões a respeito de avaliar a partir da meritocracia e o estágio probatório surge como complemento da avaliação de desempenho do servidor. De acordo com Guimarães (2010, p. 29), o termo “meritocracia deriva da palavra mérito, que deriva do latim *mereo* equivalente a merecer, obter.” O que significa as conquistas de posição social obtidas por merecimento. A autora afirma que a meritocracia é um sistema de governo baseado na habilidade (mérito), o que define como inteligência, mais esforço.

Conforme Di Pietro (2003), a primeira a mencionar a estabilidade do servidor foi a Constituição Federal de 1937. O servidor que tivesse dez anos de nomeação teria sua estabilidade profissional, e o servidor aprovado, por meio de concursos públicos, após dois anos de efetiva aprovação, seria estável. Todavia, o servidor que desejasse estabilidade funcional precisaria demonstrar atitudes ordeiras e disciplinadas, caso não cumprisse com atitudes plácidas, estariam sujeitos a exonerações Segundo Pires (2008), o estágio probatório visa regularizar os resultados do servidor por meio de concurso público, que ocorre a partir de um processo avaliativo. Porém, muitas literaturas têm demonstrado a ineficácia desse processo. Portanto, diversos fatores podem influenciar na avaliação e em seus resultados. O autor destaca algumas críticas existentes na literatura sobre a utilização do estágio probatório, dentre elas, a excessiva centralização do poder e a reprovação das pessoas de maneira arbitrária. Ele adverte que tal mecanismo deve ser reexaminado, pois as restrições que advêm nessa técnica avaliam, julgam e aferem os sujeitos inseridos nesse artifício. No mesmo caminho Barbosa (1999) assegura que esse mecanismo tem proporcionado muitos conflitos em meio às relações de poder no Brasil, de modo a negar os avaliados. O autor esclarece que esse tipo de avaliação é conflituoso, proporcionando constrangimentos e frustrações tanto para o avaliado como para o avaliador. Longo (2007) conceitua a meritocracia²⁶ sob dois pontos de vistas: “o mérito formal” e o “mérito substantivo”. O primeiro conceito que é o “mérito formal” possibilita que os avaliadores lancem deliberações por meio da corrupção e lancem mãos do poder arbitrário. Por isso, o autor o considera ineficiente. No que se refere ao “mérito substantivo” é um tipo de avaliação efetivo do servidor por meio da excelência e proporciona maior justiça, uma vez que as distinções não se dão por sexo ou raça e protege os sujeitos contra a arbitrariedade e corrupção. Como firma Longo (2007),

As iniciativas de reformas a partir de 1980 incorporaram medidas de flexibilização que buscavam ampliar a capacidade discricionária dos governos e que fossem capazes de incrementar a receptividade dos funcionários às prioridades políticas, à responsabilização por resultados e, finalmente, à produtividade e à qualidade da gestão. Assim: ‘na realidade, se desejarmos alcançar a idoneidade das pessoas nos contextos contemporâneos, precisaremos de fórmulas cada vez mais flexíveis no acesso, na carreira, na capacitação e na recompensa’. (LONGO, 2007, p.13)

As ações governamentais visavam laboriosidade, qualidade no trabalho e idoneidade moral de modo flexível na capacitação e na recompensa. Em Lucas do Rio Verde também se

²⁶Meritocracia é um sistema de gestão que considera o mérito, como aptidão, a razão principal para se atingir posição de topo. As posições hierárquicas são conquistadas, em tese, com base no merecimento e entre os valores associados estão educação, moral, aptidão específica para determinada atividade. (LONGO, 2007)

adotou a meritocracia com o intuito de avaliar os servidores que ingressam em concursos públicos no município.

Nesse sentido, os professores e professoras, que ingressam no magistério por meio de concurso público, são regidos institucionalmente por uma avaliação de estágio probatório, em consonância com a Lei n. 1.044/2014, que institui o plano de cargos e carreiras, e que regulamentou as atribuições dos cargos dos servidores públicos da câmara municipal de Lucas do Rio Verde.

De acordo com o Estatuto dos Servidores Públicos do município, em seu Art. 25 o período de avaliação será contado a partir da data de início do exercício e os instrumentos de avaliação preenchidos a cada seis meses de efetivo trabalho, sendo que a sexta avaliação dar-se-á no 34º mês após o ingresso do professor no serviço público.

Embora a Constituição Federal, em seu Art. 41º, afirma que o servidor aprovado em concurso público só será estável após três anos de efetivo exercício, ela não determina o prazo de tempo que o servidor deverá ser avaliado, ficando a cargo de o município fazer essa determinação (BRASIL, Constituição Federal, 1988). Dessa forma, Lucas do Rio Verde, por meio do Poder Executivo, instituiu um projeto de Lei de n. 88/2014²⁷, para diminuir o tempo da primeira avaliação do servidor no magistério. Considerando que as avaliações dos professores deveriam ser a cada 90 dias, respaldando que nenhum servidor pudesse ser exonerado antes desse período. Tal projeto foi reprovado pelo Poder Legislativo no ano de 2014.

Conforme a vereadora Cleusa de Marco, o projeto foi enviado novamente para a Câmara de Vereadores em 2015 para ser votado. Verifiquei em uma notícia de jornal o que uma professora vereadora diz:

Esse projeto ainda tramita na câmara de vereadores esse ano (2015) novamente, a gente está de olho, porque é um abuso de poder literalmente. A alteração proposta pelo Poder Executivo era uma grande preocupação dos profissionais da educação, que ao entrarem no serviço público necessitam apenas de um período para se adaptar ao trabalho. Os professores são aprovados em concurso. Eles têm conhecimento, o que eles precisam é de um tempo para se adaptar a diversidade que é uma sala de aula e cumprir com a sua função, que é ensinar. (POLÍTICA, Lucas do Rio Verde. Cenário MT, Lucas do Rio Verde, 17 de nov. de 2014, p. 1).

A visão do Poder Executivo se assemelha às iniciativas das empresas privadas, isto é, se em três meses de trabalho, o profissional não desenvolver um “bom” trabalho, deve ser

²⁷ O projeto de lei 88/2014, da Prefeitura Municipal de Lucas do Rio Verde MT, trata do estágio probatório do magistério. O projeto tinha por objetivo adequar o Estatuto do Magistério ao Estatuto do Servidor para não haver conflito de legislações dentro da mesma instituição. Fonte: Câmara Municipal de Lucas do Rio Verde MT.

exonerado. Diante da ótica dominante, se, em três meses, o servidor não apresentar um perfil adequado para desenvolver sua função, o mesmo não será apto para o cargo e será exonerado.

Não há sombra de dúvidas, a alteração proposta pelo Poder Executivo é uma grande preocupação para os profissionais da educação em Lucas do Rio Verde, que, ao ingressarem no serviço público, necessitam de um período mais longo para se adaptarem à realidade escolar e à diversidade existente.

Ademais, a Lei n. 1.514/2008²⁸ em seu Art. 22 apresenta que o estágio probatório é o período de três anos de efetivo exercício do professor nomeado para cada cargo de provimento efetivo, em virtude de concurso público, durante o qual será apurada a conveniência de sua confirmação no serviço público municipal, mediante a verificação do seu desempenho através dos seguintes requisitos de que o servidor precisa ter para se desenvolver na profissão docente, dentre eles: assiduidade, pontualidade, disciplina, eficiência, responsabilidade, bom relacionamento, bom desempenho profissional e capacidade de iniciativa²⁹. Assim, a avaliação é aplicada para avaliar as professoras com todo um ritual de atuação ética e moral.

Esse mesma Lei apresenta que as avaliações do servidor serão coordenadas pela Coordenadoria de Recursos Humanos serão realizadas em cada unidade educacional pelas Comissões Especiais de Avaliação formadas anualmente por no mínimo por seis membros, sendo o Gestor Escolar, o Coordenador Pedagógico, Assessor Pedagógico e mais dois professores efetivos e um representante do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP que atue na Rede Municipal de Ensino, além de um suplente.

E no parágrafo único afirma que se ocorrer algum fato negativo relevante envolvendo o professor em estágio probatório, ou se for enquadrado em alguma das infrações previstas no artigo 114 da Lei Complementar n. 42/2006³⁰, poderá ser efetuada avaliação a qualquer tempo e o caso conduzido de acordo artigo 36 a 39 desta Lei.

Como propôs Longo (2007), tal “ritual” “utiliza-se” da meritocracia sob o “mérito substantivo”, o que o autor considera eficaz, pois protege os sujeitos da arbitrariedade e da corrupção. Ressalvo que, apesar de Lucas do Rio Verde dizer que utiliza esse método, não é o que transparece nas narrativas das professoras entrevistadas. A avaliação do estágio probatório aplicado às professoras negras se assemelha ao “mérito formal”, considerado por

²⁸ A Lei n. 1.514/2008 dispõe sobre a reestruturação do Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais da Educação Básica do Sistema Público do Município de Lucas do Rio Verde-MT.

²⁹ Os modelos das fichas das avaliações encontram em anexo neste trabalho.

³⁰ A Lei 042/2006 de 20 de junho de 2006, dispõe, na forma da Constituição Federal, sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Lucas do Rio Verde, da sua administração direta, autárquica e fundacional pública e dá providências correlatas.

Longo (2007) como ineficiente, uma vez que esse período perpassa por situações de pressão, discriminação e preconceito racial.

A primeira etapa da avaliação dos professores ocorre na escola; no segundo momento, a equipe repassa a situação funcional das professoras para a Secretaria Municipal de Educação, que acata o que propõe a comissão. Contudo, mesmo com a comissão avaliativa, a avaliação de estágio probatório é subordinada ao poder dos seus integrantes, que tentam reprovar as professoras negras, como se pode ver neste relato:

Ela (diretora) chegou até fazer piadas [...] quando queriam mudar as avaliações do estágio probatório para avaliar de 3 em 3 meses [...] Ela (diretora) disse assim se o diretor não for com a cara do professor é pior ainda porque vai ser prejudicado em menos tempo. Ela (diretora) quis dizer assim, que se ela não for com a cara do professor, ela iria prejudicá-lo de qualquer jeito antes de seis meses (Professora negra VM).

Assim, o resultado desse processo avaliativo é submetido ao abuso de poder do grupo avaliador. Como se viu no excerto, à gestora sentiria prazer em poder prejudicar as professoras negras em apenas três meses, por meio da avaliação de estágio probatório. Nessa linha de pensamento, Oliveira (2008) mostra que:

Existe uma mudança na estrutura das relações de poder que acontece em todos os níveis da sociedade, visíveis nos conflitos políticos, étnicos, raciais, religiosos e de gênero, que vêm se multiplicando, configurando o caráter novo e recorrente dessas relações no cotidiano da vida social e educacional (OLIVEIRA, 2008, p. 16).

Concordo com Oliveira (2008) quando diz que os conflitos políticos, étnicos, raciais e de gênero configuram as relações de poder no cotidiano educacional por meio das avaliações errôneas aplicadas no estágio probatório às professoras negras. Dessa forma, as relações eram conflituosas, delineadas numa lógica hierárquica dominante, existentes nas escolas pesquisadas, partindo de uma visão macro, isto é, desde a Secretaria de Educação (SME), perpassando por todos os espaços escolares. Oliveira (2008), em sua tese de Doutorado, analisou as percepções sobre relações de poder entre professores e estudantes do Ensino Médio e verificou os micromecanismos específicos que expressam dominação e resistência entre os diferentes agentes da escola. A autora constatou que as relações de poder na escola são semelhantes às da sociedade, as quais que não se constituem de mecanismos fixos e sim flexíveis capazes de serem modificados.

Para a professora VM,

As avaliações que passamos no estágio probatório, os diretores não usam para nos avaliar de verdade [...] Eles são assim, se não for com a sua cara pegam birra pode

ser criativo do jeito que for, pode fazer um bom trabalho eles dão um jeito de prejudicar. O que eu senti foi isso (Professora negra VM).

A avaliação de estágio probatório deveria ser para avaliar o profissional pela desenvoltura de seu trabalho, mas está sendo utilizada pela equipe gestora para amedrontar e negar as professoras negras, revelando o poder legitimado por meio do poder dominante da elite branca. Assim, o que se vê é que os mecanismos marcados pelas relações de poder e imposições permeiam o âmbito das relações entre professoras negras e brancas, delineadas pela discriminação racial nas duas escolas pesquisadas, mesmo que a Constituição Federal de 1988 traga instrumentos que punem a prática do racismo:

Art. 5º, XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais; XLII- a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. Art. 7º- São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria da sua condição social: XXX- proibição de diferença de salários, de exercício de função e de critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (BRASIL, Constituição Federal de 1988).

Apesar de a Constituição Federal punir o racismo, as professoras negras, que lecionam no sistema municipal de Lucas do Rio Verde, sentem-se com medo de retaliação da equipe gestora e avaliadora, pois elas precisam defender seu sustento advindo do trabalho delas como docentes. Sendo assim, precisam assegurar o concurso que traz estabilidade de emprego, por isso, faz com que elas não recorram à justiça e se calem, porque o processo de avaliação está nas mãos das forças dominantes.

Ainda no que diz respeito à avaliação do estágio probatório, segundo relatos das professoras negras, uma das entrevistadas relata que era sempre perseguida pela equipe gestora que a acusava de não ter feito um bom trabalho. Individualmente algumas professoras brancas reconheciam que as avaliações eram injustas, mas, no confronto aberto, em reuniões, ninguém esboçava qualquer apoio a ela. Veja o depoimento:

Uma coisa que eu percebi é que de longe elas (professoras brancas) falavam uma coisa, que me apoiavam, achavam que estava errado tudo que fazia comigo [...] e que eu não merecia estar passando por aquilo, mas quando elas (professoras brancas) eram para provar e para falar para me defender na minha avaliação, todos desapareciam. Na verdade, muitas nem falavam comigo (Professora negra VM).

Falavam mal de mim (professoras brancas) a todo o momento, eu me senti muito mal, porque na hora que eu mais precisei na minha avaliação de defesa (estágio probatório), elas (professoras brancas) não me defenderam (Professora negra VM).

Certamente, como os dados revelam as leis não são cumpridas em Lucas do Rio Verde, mesmo sabendo que elas existem para punir tais práticas, a exemplo disso, tem-se o crime contra o racismo que está previsto do Artigo 20 da Lei 7.716/89³¹ como inafiançável e imprescritível. Todavia, não se pune tais situações impostas pelo grupo branco dominador. E, como mencionado, as professoras negras passam por momentos de medo e pavor do que pode acontecer no dia seguinte sem forças para denunciar tais crimes.

O Sistema Municipal de Educação em Lucas do Rio Verde, sutilmente, revelam os dados, segregam os sujeitos negros por meio da discriminação racial. As professoras sentem-se negadas e, ao mesmo tempo, sem forças para lutar e prosseguir seu trabalho no magistério. As falas da professora VM e da ET são reveladoras desse processo:

Eles (Diretora e coordenadora) conversavam com os pais, inventavam coisas, às vezes as crianças se machucavam, a culpa não era minha [...] e chegava até na cabeça dos pais para irem à prefeitura reclamar de mim queriam me tirar da escola a qualquer custo (Professora negra VM).

Eles (gestores) vinham com documentos prontos, (atas) não dava para questionar muito. Se eu concordava bem, se não... Tinha que assinar do mesmo jeito; eu podia fazer um recurso que não era atendido e tudo ficava para a próxima avaliação o que segundo a diretora dizia que eu precisaria melhorar (Professora negra ET).

A avaliação, utilizada no sistema municipal de Lucas do Rio Verde, pauta-se na denominação com discursos de superioridade social do grupo estabelecido, atrelado a certos indivíduos que se consideram superiores no cotidiano escolar. De modo complexo, como já declarei anteriormente, as professoras negras se desdobram em conflitos, tristezas, tensões e adoecimento diante da pressão do grupo estabelecido.

Conforme o relato das professoras negras, os examinadores não usam desse mecanismo de avaliação apenas para avaliar a assiduidade, pontualidade, disciplina, eficiência, responsabilidade, relacionamento, desempenho profissional e capacidade de iniciativa, mas utilizam de tal mecanismo para negar/excluir as ingressantes no magistério de Lucas do Rio Verde.

Nesse sentido, é preciso deixar claro que, em Lucas do Rio Verde, programou-se o processo de avaliação no estágio probatório de modo complexo, contraditório, o qual apregoa o domínio e a sujeição, a fim de negar as professoras negras, é o que denuncia a fala da professora VM:

Aí eu ficava com aquele medo, tinha aquele medo deles (diretor e coordenadora) fazer uma coisa terrível comigo, de chegar até me exonerar [...] Isso (exoneração) foi falado até em uma reunião que teve entre Secretaria de Educação com diretores, coordenadores e assessores na reunião [...] Uma professora me contou que uma

³¹ A Lei 7.716/1989 define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

professora branca dizia por que demorava tanto para exonerar um professor? (Professora negra VM).

As professoras vivem um “holocausto” no magistério, enquanto as professoras brancas se encontram num paraíso racial dominado pela cultura eurocêntrica, tentam culpar as professoras negras, diminuindo a capacidade intelectual delas. Os relatos abaixo indicam essas ações:

Eu não fazia nada diferente de ninguém, me chamaram na secretaria de educação e disseram: Vamos fazer uma proposta para você aceitar. Ou você muda de escola ou vai ficar aqui e arriscar ser reprovada no estágio probatório [...] pelo que me disseram eles (secretaria de educação e assessores pedagógicos) estavam dispostos a me prejudicar mesmo de qualquer jeito (Professora negra VM).

Se a gente falasse e não fosse do agrado deles (diretora e coordenadora), eles faziam um ata e trazia pronta e eu tinha que assinar. E eu assinava porque tinha medo do que eles (diretora e coordenadora) poderiam fazer com meu concurso. E se não assinasse não sei o que acontecia (Professora negra ET).

Assim, como ela (diretora) ficou me perseguindo [...] chegou até me questionar se eu tinha falado para outras pessoas que ela (diretora) ficava me perseguindo. Aí eu falei: ‘realmente, eu falei que eu estou me sentindo perseguida [...] e me sinto uma pessoa perseguida aqui dentro (escola) porque tudo é em cima de mim’. Quanto aos professores brancos aconteceram casos graves mesmo, gravíssimo que foi parar na secretaria de educação e a diretora pegando no meu pé [...] coisas gravíssimas mesmo que iria até dar sindicância com professoras brancas [...] aí que me deu mais medo ainda, porque não faziam nada com os brancos somente comigo que sou negra (Professora negra VM).

Observei que, além da autoridade imposta pela equipe gestora para com as professoras negras, elas, ainda, são questionadas quando se sentem perseguidas. Embora Lucas do Rio Verde propague uma educação de qualidade, há, como evidenciam os dados, imposição por outro lado, impõem negação e rejeição do “outro” por meio de um racismo perverso e da discriminação racial. As professoras negras relatam que há sempre bajulação dos gestores nos relacionamentos entre os pares brancos, de modo a agradar a equipe gestora. Enquanto nos relatos das professoras negras percebi não serem bem avaliadas no processo de estágio probatório. Nesse processo, os avaliadores propõem aos avaliados discursos “cultos” e “finos”, na intenção de “prepará-los para o efetivo exercício” no magistério. Pude verificar tais ações por meios dos discursos a seguir:

Nesse relacionamento a gente avalia o professor e vai pontuado o que ele precisa melhorar. Dessa forma ajudará o professor em seu crescimento profissional. Nós vamos ajudando o profissional a ser tornar um funcionário público porque não existe formação para ser funcionário público. Nós apresentamos os pontos positivos e negativos dos professores. Tudo é questão de empatia. Eu tenho um carinho muito grande com todos. A avaliação do estágio probatório do servidor, serve para a construção de um novo ser. A intenção é que ele tenha sucesso na sua vida profissional (Coordenadora Pedagógica ES).

Ter um bom relacionamento desde que haja respeito, na avaliação do estágio probatório ele parte do princípio do professor que auxilia, melhora o ambiente de trabalho, que favoreça o ambiente de trabalho [...] ele (professor) não precisa ser uma pessoa alegre o tempo todo ou feliz e conversar com todo mundo, ele tem que saber se posicionar e respeitar a posição do outro mesmo que ele não concorde. A gente parte do princípio para uma avaliação como esta e não avalia se a pessoa e amiga de todo mundo ou não, o que a gente avalia e ali dentro do local de trabalho dela se ela consegue entender qual e vamos dizer assim o lugar dela, respeitar ela o outro e o todo [...] saber conviver falar um bom dia, responder um bom dia, saber responder e se colocar a disposição para ajudar (Coordenadora JF).

Enquanto, por um lado, há um discurso latente das gestoras colaboradoras, dizendo que avaliam por meio dos pontos positivos e negativos das professoras e que “*tudo é questão de empatia*”, pois a avaliação “*serve para a construção de um novo ser*”, “*o servidor tem que saber se posicionar e respeitar a posição do outro*” e “*não avalia se a pessoa é amiga de todo mundo ou não*”. Por outro lado, as professoras negras relatam que deveriam estar sempre sorrindo de modo que agrade a elite branca para serem bem avaliadas no processo de estágio probatório. Sem poder se quer questionar, por medo de reprimendas. Elas afirmam que as professoras brancas a todo o momento proferiam rumores negativos, levando “*fofocas*” à equipe gestora de modo a depreciar sua imagem. Os relatos abaixo sintonizam esse paradoxo:

Tinha muita fofoca, uma pessoa querendo ser maior que a outra, sendo que cada um já tem o seu lugar. Elas (professoras brancas) faziam de tudo para tentar me prejudicar na avaliação (Professora negra ET).

Eu vejo muito professores brancos que não fazem nada, e vive só levando na conversinha tipo puxando saco né, não fazem nada tem aquele apoio mais por conta disso (Professora negra VM).

As professoras brancas faziam de tudo para focar da gente e ser bem avaliadas como “puxa saco” sabe!? E elas eram sempre aprovadas na boa, sem reclamação (Professora negra ET)

Conforme Elias (2000), a fofoca não é um episódio independente, ela tem dois vieses, aqueles que circulam e aqueles que são circulados. No caso em que o “sujeito e o objeto da fofoca pertencem a grupos diferentes, o quadro de referência não é apenas o grupo de mexeriqueiros, mas a situação e a estrutura dos dois grupos e a relação que eles mantêm entre si” (p.130).

A fofoca elogiosa acontece no espaço escolar com intuito de depreciar a imagem do negro, porque ele possui características diferentes dos “padrões” estabelecidos e a sociedade mantém a crença da superioridade. Nesse sentido, como já afirmado, as professoras negras são negadas e marginalizadas.

A experiência foi nova, mas assim, a convivência com gestores e professores, mas o que mais me marcou foi a FALTA de união entre os profissionais da área. Eu não

sei o porquê, mais assim [...] mais aquela união de um ajudar o outro [...] a minha maior dificuldade é que certas horas eles (gestores e coordenadores) poderiam conversar mais verbalmente com a gente, mas as solicitações já eram todas vias oficiais, o que muitas vezes eles poderiam ter orientado a gente de forma informal, mas eles já vinham com ATA pronta, tudo a ferro e fogo. Mas assim [...] eles (gestores e coordenadores) não entendem que os profissionais que chegam precisam de um tempo para se habituar. E a cobrança era muita em cima do profissional recém-chegado e novato e em cima da cor (Professora negra ET).

Quando a professora branca foi falar de mim na Secretaria de Educação e para a equipe gestora e foi na secretaria reclamar de mim, nada foi feito. O que fizeram apenas foi me mudar de escola, “como se o problema fosse eu ser chamada de macaca” pela professora branca. Eu não quis recorrer com medo de prejudicar eu e meu marido que temos concurso aqui (em Lucas do Rio Verde) (Professora negra KB).

Diante dos horrores vivenciados pelas professoras negras, não é diferente do que vivenciei como professora não branca no magistério de Lucas do Rio Verde. Os rótulos, estigmas e apelidos depreciativos são visíveis diante do discurso do grupo dominante. Assim, as professoras negras são insultadas racialmente diante das mazelas do racismo. Elas enfrentam barreiras explícitas raciais para vencer e estabilizar na carreira educacional em Lucas do Rio Verde.

Uma das formas de enfrentamento da professora ET foi permanecer até altas horas da madrugada preparando atividades diferenciadas e dinâmicas, tudo com muito carinho para seus alunos, todavia, nunca foi elogiada pelo seu trabalho e, sim, criticada. Faziam documentos e afirmações sobre ela dizendo que ela não era uma boa profissional e não tinha domínio da sala de aula, levando ET, em momento de desespero, a pedir exoneração do cargo.

Também já assinalem, elas são “induzidas” a assinar “atas” com elaboração prévia da equipe gestora, com registros negativos sobre sua conduta e desenvolvimento do seu trabalho como professora. As professoras se sentiam amedrontadas sobre o que poderia acontecer com elas e demonstravam medo da avaliação que receberiam no estágio probatório. Mais uma vez, a fala da professora ET corrobora a análise que fiz. Diz ela:

Os professores brancos de Lucas do Rio Verde, nem os gestores não estavam nem aí. Meu trabalho não era reconhecido. Eu me esforcei ao máximo que pude, eu estudava muito para chegar dentro da sala de aula com o conhecimento necessário para passar para os educandos, passava madrugadas preparando aulas diferenciadas, mas eles criticam até o jeito que eu arrumava as cadeiras para meus alunos sentarem. Eu me esforcei muito, porque se eu não tivesse me esforçado e mostrado o meu melhor, talvez eu tivesse outros problemas. Teria tido problemas maiores ainda, além da depressão (Professora negra ET).

Ao contrário da professora ET, a professora negra VM passou a desenvolver projetos e divulgá-los nas redes sociais. Isso fez com que as professoras de fora passassem a elogiá-la,

contudo, a professora diz que os elogios vinham somente de fora e não do ambiente em que ela lecionava.

Eu comecei a colocar minhas atividades no facebook para minhas amigas lá onde eu morava copiarem [...] assim que foi o que me ajudou [...] tudo que eu desenvolvia, mostrava, postava para todo mundo ver o meu trabalho [...] eu não me sinto pior nem melhor que muitos professores que vejo aí... Eu não vou desistir, vou continuar (Professora negra VM).

A professora VM pediu transferência de escola, certamente para amenizar as situações de preconceito racial, todavia, foi chamada de “*arredia*” e que tem “*um pé atrás*” pelos seus gestores e pares brancos. A professora demonstrou esforço, mas não era reconhecida no desenvolvimento de seu trabalho e não era elogiada, ao contrário das professoras brancas. Enquanto as negras são humilhadas, empurradas e chamadas de incompetente, o grupo branco é constantemente “elogiado”, “bajulado” e tratado com atenção. Tanto a professora VM quanto a professora AT evidenciam essas diferenças de tratamento:

Eu vejo que eu sou uma boa profissional mesmo, enquanto muitas professoras que são brancas não fazem nada e ficam levando na conversinha tipo “puxando saco” não fazem nada. E tem aquele apoio mais por conta disso. Eu pensei até em pedir exoneração, mas resolvi enfrentar (Professora negra VM).

Vivenciei situações que me prejudicaram muito, porque de certa forma se eu tivesse em Lucas do Rio Verde, não tivesse deixado o concurso público, talvez eu estivesse efetiva, ou até aposentada. Sempre enfrentei bastante dificuldade, até as amigadas a gente tinha dificuldade em fazer, tendo em vista que a população, 80% pertencia ao pessoal que veio do sul. Então, os considerados brancos, então, eles (sulistas) tinham certo preconceito em relação aos negros, nordestinos que chegavam. Eu não me sentia pertencendo ao município, parece que a cidade ficou pequena pra mim. Até o gestor (prefeito), discriminava e a gente. Ele sim tinha assim bem explícito, era racista mesmo. Ele se referia a mim como: “aquela preta”, como está o trabalho dela? (Professora negra AT).

Situações de pânico marcam a identidade negra de diferentes formas, seja por meio da negação ou rejeição pelos pares brancos no interior da escola e, ainda assim, nenhuma punição é imposta, afinal, encontram-se dentro dos “padrões” eurocêntricos de Lucas do Rio Verde. Dizem as professoras VM e ET:

Não vou desistir vou continuar, não vou sair daqui [...] pensei será que vou viver desse jeito para toda a vida? Mas sempre me perguntava: Por que eu estou passando por tudo isso? (Professora negra VM).

E acho assim, que eles (gestores) olhavam para você, se gostassem da sua personalidade, resumindo o português global [...] se gostasse da sua cara te tratava bem. Se não gostasse como é que fala [...] você era prejudicado (Professora negra ET).

A professora negra VM chegou a pensar em renunciar a seu sonho de ser professora na rede de ensino, entretanto, ela mesma propôs como meta vencer, porque a desistência não seria o ideal, afinal seu trabalho foi conquistado por mérito seu, por meio de concurso público. A pesquisa mostra que, das quatro professoras negras entrevistadas, três entraram em depressão devido à pressão psicológica advinda de seus gestores, tendo que recorrer ao apoio familiar e a acompanhamento psicológico. Duas delas ainda se encontram na rede de ensino de Lucas do Rio Verde. As professoras KB e VM. A primeira foi diretora de uma escola do interior por dois anos. A segunda pediu transferência de escola. Enquanto as outras duas entrevistadas, ET e AT, optaram pela exoneração para eliminarem o problema da opressão.

Uma das professoras, que pediu exoneração, a professora AT está cursando mestrado em educação, na linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas na Universidade Federal (UFMT), e ET leciona em Mato Grosso do Sul. Assim como AT e ET, minha trajetória não foi diferente, após pedir exoneração, hoje me encontro fazendo mestrado em Educação na UFMT.

A pesquisa denuncia o racismo institucional de modo perverso por meio do abuso de poder advindo do grupo estabelecido com julgamentos contra a capacidade intelectual do negro, com perseguição, xingamentos e preconceito racial.

Gomes (1996) diz que a ‘presença da mulher negra no magistério’ denota assombro, sobretudo, porque o magistério por muito tempo foi dirigido por homens e mulheres brancos. Dessa forma, os detentores do poder utilizam a “arma” que tem em mãos, isto é, a avaliação do estágio probatório, a fim de rejeitar as professoras que não são brancas, buscando reprová-las a todo custo. Nesse sentido, perpetuam os “fantasmas” da superioridade branca e inferioridade negra, de modo explícito e legitimador na figura da equipe gestora das unidades escolares pesquisadas. De forma a rebaixar as professoras com ideologia eurocêntricas, afirma que o “bom” trabalho é sempre realizado por aquele que está dentro dos padrões estabelecidos, que marcam o negro com uma infinidade de acepções negativas, com destreza de negá-los socialmente, enaltecendo sempre o branco e ignorando a identidade negra.

Cabe destacar que não há relatos de problemas como “empurrões” “perseguições”, “xingamentos de macacas”, “atividades frágeis”, “perseguição” por meio da avaliação de “estágio probatório”, “atas prontas” ou “assistir aulas sem avisar” para o grupo das professoras brancas entrevistadas. Nessa lógica, o modelo de educação a cidade de Lucas do Rio Verde está delineada por um paradoxo de tensões, conflitos e hostilidade.

Trazer à tona reflexões inerentes à cultura afro-brasileira no campo educacional, é valorizar o “outro” que também é um de nós. Romper com a desigualdade de gênero, raça,

sobretudo no magistério, é lançar “voos altos”, enfrentando as mazelas da discriminação racial no imaginário social.

Nesse sentido, observo que as relações de poder e o racismo institucional na rede de ensino municipal de Lucas do Rio Verde são incivis, imorais, repugnantes e habilidosos no que se refere à identidade negra.

As reflexões postas são pautadas em dados relatados pelas professoras negras e não têm como finalidade diminuir o caráter do branco e nem sua cultura, mas sim proporcionar análises a respeito das barbáries que vêm ocorrendo com o negro nos bastidores da rede municipal de ensino de Lucas do Rio Verde - MT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como se estabelecem as relações entre professoras negras e brancas no espaço escolar, e se a forma de tratamento dispensado pela equipe gestora é discriminadora para com as professoras negras. Buscou também saber as formas de enfrentamento dessas professoras acerca das discriminações raciais que sofreram na rede municipal de ensino em Lucas do Rio Verde MT.

A pesquisa permitiu perceber que as professoras negras ousaram, lutaram e acreditaram no reconhecimento profissional por meio de concursos no magistério. Essas mulheres partiram rumo à Amazônia desconhecida, ou seja, Lucas do Rio Verde Mato Grosso. Mesmo diante dos medos, incertezas, dificuldades e conflitos, foram em busca da realização de seus sonhos de serem professoras, contudo, esse sonho foi marcado por crenças ideológicas racistas ainda muito presentes no imaginário social. Por meio de atitudes depreciativas, estereótipos, estigmas e anomia social a respeito da identidade negra, diante dos conflitos identitários, alvejados pelo preconceito racial e discriminações referentes ao cabelo, cor da pele e traços fenóticos nas duas escolas pesquisadas.

No que se refere à formação docente para as Relações Raciais, o Sistema Municipal de Educação de Lucas do Rio Verde, ignora esse desafio, uma vez que não proporciona formação específica para seus profissionais, e muito menos cumpre o que se propõe no Plano Municipal de Educação, sem contar que, quando as Relações Raciais aparecem nos documentos curriculares são de forma estereotipada, sob o prisma da escravidão.

Observo que o ambiente escolar deveria realizar um trabalho efetivo para valorização da diversidade racial, incluindo as relações raciais no currículo, e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Todavia, as professoras relatam que os temas selecionados para a formação docente são heteroformativos, isto é, de fora para dentro, são ditados pela Secretaria de Educação, não há participação dos docentes na escolha. O que deveria ser ao contrário. O currículo escolar deveria ser gerenciado em consonância com a diversidade existente, integrando-se ao “chão da escola”.

Dessa forma, cabe à escola superar essa “visão dualista que separa o pensar e o fazer”, solucionado isso, os “tabus” serão rompidos e o arquivo sairá da gaveta rumo à realidade escolar.

Segundo os depoimentos das equipes gestoras, o preconceito racial e o racismo nas escolas são atribuídos às próprias professoras negras que são denominadas como “arredias” e

“não se aceitam”. Com isso, os gestores afastam a responsabilidade da escola e dos professores brancos de seu perverso racismo, e impõem a culpa ao negro.

Foi possível constatar as perseguições com relação à identidade negra, uma vez que associam o mau desempenho à cor negra e o sucesso à cor branca.

A pesquisa evidencia que a desigualdade de gênero e raça se encontra presente nas relações raciais de forma naturalizada nas duas escolas pesquisadas.

No que se refere às professoras brancas entrevistadas, foi possível observar um conforto ao expressar a cor, a autoexaltação, bajulação e os elogios no desenvolvimento de seu trabalho. As mesmas relatam viver em um paraíso, e afirmam serem “todas iguais”, perpetuando a ideia do Mito da Democracia racial ainda tão presente na sociedade brasileira. Em contrapartida, as professoras negras precisam provar sua intelectualidade e que realizam um bom trabalho diante da negação/rejeição, ora silenciosamente, ora explicitamente no discurso da elite branca.

Algumas professoras negras preferem mudar de cidade ou até mesmo de estado em busca do reconhecimento profissional na carreira docente, enquanto outras lutam com afinco para obter o reconhecimento profissional e ascender socialmente na própria rede municipal educacional de Lucas do Rio Verde.

É possível dizer que, as relações entre negros e brancos são conflituosas em virtude dos impactos ocasionados por um tratamento diferenciado da equipe gestora para com as professoras negras. E, embora as professoras negras ingressem no magistério por meio de concurso público, elas precisam lutar para obter suas conquistas pessoais, e reverter o quadro de desigualdades raciais. Exemplo disso são as ferramentas utilizadas pela equipe gestora para avaliar as docentes que estão em “estágio probatório”, que segundo as professoras negras entrevistadas são utilizadas para amedrontá-las, uma vez que não se encontram dentro dos “padrões” estabelecidos na rede municipal de ensino de Lucas do Rio Verde.

Segundo as professoras negras, a avaliação de estágio probatório é frequentemente utilizada para negá-las e fazer com que elas não permaneçam no magistério em Lucas do Rio Verde. Tal mecanismo tem levado as professoras negras ao adoecimento, diante da pressão das relações de poder e do racismo institucional. Entretanto, não há relatos das professoras brancas sobre esse instrumento avaliativo.

Os resultados dessa pesquisa mostram que as professoras negras passam por alguns percalços para se efetivarem no magistério em Lucas do Rio Verde. Mas a luta, o acreditar em si mesma, fez as professoras seguirem com brilho no olhar, driblando empecilhos do racismo

e do preconceito racial, que são apresentados com intuito de fazê-las se sentirem inferiores diante da hierarquia social.

É interessante destacar que, para que haja melhorias no sistema educacional luverdense, o município necessita da inserção de políticas públicas no que diz respeito às Relações Raciais, proporcionando ações afirmativas e programas de capacitação aos profissionais da educação.

O intuito deste trabalho foi/é somar às vozes das professoras negras que sofrem discriminação nas relações de trabalho, visa também contribuir para o debate em torno da problemática, e assim, fomentar políticas de formação para os professores por meio de audiências públicas, conselho municipal de educação, plano municipal de educação e Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas de modo que venham desconstruir visões preconceituosas e racistas. Pois certamente tal comportamento não só tem afetado professoras/es, mas também os alunos.

Diante do resultado dessa pesquisa, acredito e espero a inserção de projetos de formação docente no que se refere às Relações Étnicas Raciais, de modo que proporcione menos desigualdades raciais e a identidade negra seja valorizada no ambiente escolar. É o que pretendo desenvolver no decorrer de minha jornada como professora.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR., D. M. **História: a arte de inventar o passado**. São Paulo, Bauru: EDUSC, 2007.
- ANDREUCCI, T. P. C. A. **Igualdade de gênero e ações afirmativas: desafios e perspectivas para as mulheres brasileiras: pós-Constituição Federal de 1988**. São Paulo.
- BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia: A ética do desempenho nas socie modernas**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1979.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hicitec, 2000.
- BITTENCOURT, C. A. L. Do estágio probatório e sua efetiva utilização. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 38-71, 1994.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- BRABO, T. S. A. M. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 29 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. 2009.
- _____. **Estatuto Racial: Lei n. 12.288 de julho de 2010**. 189º da Independência, 122º da República. 2012. Disponível em: <<http://www.njobs.com.br/sep.pir/pt/>>. Acesso em: 06 abr. 2015.
- _____. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Site oficial**. 2010b. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2015.
- _____. **O progresso das mulheres no enfrentamento da violência: progresso das mulheres no Brasil: 2003 a 2010**. Rio de Janeiro: CEPIA, 2011.
- _____. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011. 39 p.
- _____. **Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR)**. Mais Mulheres no Poder – Contribuição à formação política das mulheres. Brasília: SPM/PR, 2010.
- _____. **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)**. Estatuto da Igualdade Racial. 2010. Disponível em: <<http://www.sep.pir.gov.br/estatuto-da-igualdade-racial>>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos.** Ministério da Educação. Plano nacional de educação em direitos humanos. Brasília, 2007.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto.** Lei 10.639/2003. Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Mulher no mercado de trabalho:** perguntas e respostas. Pesquisa Mensal de Emprego (PME). 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2015.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD).** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, São Paulo: Sept./Dec. 2003.

CARVALHO, E. S. **Mudanças e conquistas, história oral de vida de mulheres migrantes em Lucas do Rio Verde - MT (1980 a 2006).** Tese de doutorado. São Paulo, 2011.

CASTILHO, S. D. **Quilombo contemporâneo:** educação, família e culturas. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CAVALHEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito, e discriminação na Educação Infantil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

COELHO, W. N B. **A cor ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970 – 1989. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CONVENÇÃO **Sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher.** 1979. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discrimulher.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

COSTA, A A. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres.** 2008. Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/empower/website/2015/imagens/textos_pdf/Empoderamento.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

COSTA, C.S. **Educação para as relações étnico-raciais:** planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, S. Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa.** Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLANDES, S. F. A Constituição do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2013.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito administrativo**. 16 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

DIWAN, P. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

EGGERT, E. **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres no Rio Grande do Sul**/ 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

EGGERT, E. SILVA, A. M. **O ‘dentro’ e o ‘fora’ do trabalho feminino**: entre os papéis de mãe, esposa e trabalhadora. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Educação Unisinos, v. 14, n. 1, janeiro/abril 2010.

_____, E. Supremacia da masculinidade: questões iniciais para um debate sobre violência contra mulheres e educação. **Cadernos de Educação I FaE/UFPel**, Pelotas, p. 223-232, jan-jun 2006.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 2003.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre manipulação deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, N. L. (Org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. 1. ed., Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

_____. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Maza Edições, 1996.

GUIMARÃES, A. A. S. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Classes, raças e democracia**. 34. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2012.

GUIMARÃES, M. A. **No meio do caminho tinha uma discriminação, tinha uma discriminação no meio do caminho**: o potencial transformador das cotas raciais. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LOURO, G. L. et al. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora 34, 2003.

LUCAS DO RIO VERDE. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2008-2018**.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LONGO, F. **La reforma del servicio civil em las democracias avanzadas**: mérito con flexibilidad. Washington: BID, p. 17-44, 2007.

MARTINS, J. S. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação 2008-2017**.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**: diversidades educacionais (2008/2009/2010). Cuiabá: Defanti; 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MUNANGA, K (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2000.

_____. As facetas de um racismo silencioso. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (Orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

MURARO, R. M. **A mulher no terceiro milênio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

NASCIMENTO, F. A. S. **O beabá do racismo contra o negro brasileiro**. 1. ed. Rondonópolis: Print Editora, 2010.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: _____(Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992, p. 15-38.

NOGUEIRA, Or. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetinga.** São Paulo: EdUSP, 1999.

OLIVEIRA, I. (Org.). **Cor e magistério.** Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EdUUF, 2004.

OLIVEIRA, I. C. de. **Relações de poder como expressão de práticas (re) construídas no contexto da escola.** Tese de doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

PERROT, M. **Os excluídos da história: operários mulheres e prisioneiros.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

PETRUCCELLI, J.L. **A cor denominada: estudo das informações do suplemento da PME,** julho de 98. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

PEROTONI, C. **Lidando com o cabelo crespo: Experiência racial de jovens negras.** Monografia (Especialização). Cuiabá: IE/UFMT, 2013.

PIRES, A. K. Avaliação de desempenho institucional no Brasil: problemas, possibilidades e desafios. **XIII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Publica.** Buenos Aires, 2008.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2005.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTANA, P. **Professoras negras: Z. 2. ed.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTOS, M. A. **Mulheres negras adolescentes no ensino médio: discriminação e desafio.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Araraquara: UNESP, 2005.

SANTOS, T. **Trajetórias de professores universitários negros: a voz e a vida dos que trilham.** Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SILVA, P. C. **Breve história de Mato Grosso e seus municípios.** Cuiabá: Ed Buriti, 1980.

SILVA, E. A. **Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara-SP.** Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2003.

SOUZA, M. E. V. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar.** Campinas: UNICAMP, 2003.

SOUZA, F. S. **Afro descendência em cadernos negros e jornal do MNU.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990, p. 5.

SCHUWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIMORE, T. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TEIXEIRA, M. P. A Presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: ZART, L. L. **Desencanto na nova terra: assentamento no município de Lucas do Rio Verde MT na década de 80**. Florianópolis: UFSC, 1998.

_____. **Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TODOROV, T. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ANEXOS

ANEXO A – Ficha de Avaliação de Desempenho: Estágio Probatório dos Servidores da câmara Municipal de Lucas do Rio Verde MT

 Câmara Municipal de Lucas do Rio Verde - MT		ANEXO VIII FICHA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ESTÁGIO PROBATÓRIO DOS SERVIDORES DA CÂMARA MUNICIPAL		
IDENTIFICAÇÃO DO ESTAGIÁRIO				
Nome:			▶ Período Avaliado:	
▶ Cargo Efetivo:		Área de Atividade:		
▶ Data da Avaliação:				
PRIMEIRA ETAPA				
Fatores		Definição	Atendeu às expectativas	Não Atendeu às expectativas
I. Assiduidade	Frequência	Comparecimento e permanência diários ao local de trabalho para o cumprimento de suas atribuições.		
	Ocupação	Utiliza o tempo de trabalho para realização das atribuições do cargo.		
II. Pontualidade		Observância de horários estabelecidos para o cumprimento de suas atribuições.		
III. Disciplina	Cordialidade	Cordial com os superiores, colegas e público externo.		
IV. Eficiência	Qualidade do Trabalho	A qualidade do trabalho produzido satisfaz as exigências do cargo.		
	Criatividade	Apresenta soluções criativas aos problemas encontrados.		
	Interesse	Empenho demonstrado em atender as solicitações de trabalho e em conhecer as atividades relacionadas com os objetivos da área, delas participar e nelas se envolver.		
V. Responsabilidade	Compromisso	Atuação demonstrada no cumprimento de suas atribuições, na observância dos prazos estabelecidos, normas e regulamentos.		
	Zelo	Cuidado na guarda de valores, documentos e informações e na conservação de equipamentos e materiais.		
VI. Relacionamento		O modo de se relacionar favorece o ambiente de trabalho e o desenvolvimento do serviço.		
VII. Desempenho Profissional		É a atuação individual que produz o alcance dos resultados visados pela organização.		
VIII. Capacidade de Iniciativa		Capacidade de agir frente à situação problema, objetivando a solução.		
IX. Idoneidade Moral		Executa suas atribuições com probidade, moralidade, lealdade e decoro, demonstrando sempre a valorização do elemento ético na sua conduta..		
ESTAGIÁRIO				
Concordo com a Avaliação () Discordo da Avaliação () _____ Data de Avaliação: ____/____/____ Assinatura: _____				

Fonte: Prefeitura Municipal de Lucas do Rio Verde-MT.

