



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CLEZILDA BORGES DOS SANTOS**

**RACISMO, MULHER NEGRA E MÁSCARA BRANCA:  
RELAÇÃO ENTRE PERTENÇA RACIAL E TRAJETÓRIA  
PROFISSIONAL, SEGUNDO AS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES  
NEGRAS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
(UFBA)**

Salvador

2013

**CLEZILDA BORGES DOS SANTOS**

**RACISMO, MULHER NEGRA E MÁSCARA BRANCA:  
RELAÇÃO ENTRE PERTENÇA RACIAL E TRAJETÓRIA  
PROFISSIONAL, SEGUNDO AS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES  
NEGRAS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
(UFBA)**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

**Orientador(a):** Cândida Andrade de Moraes Xavier

Salvador  
2013

**CLEZILDA BORGES DOS SANTOS**

**RACISMO, MULHER NEGRA E MÁSCARA BRANCA:  
RELAÇÃO ENTRE PERTENÇA RACIAL E TRAJETÓRIA  
PROFISSIONAL, SEGUNDO AS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES  
NEGRAS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
(UFBA)**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

**Banca Examinadora**

---

Cândida Andrade de Moraes Xavier (Orientadora)  
Mestra em Educação e Contemporaneidade - UNEB

---

Juliana Andrade de Moraes (Examinadora)  
Mestra em Crítica Cultural - UNEB

---

Lilian Almeida dos Santos (Examinadora)  
Mestra em Educação e Contemporaneidade - UNEB

Aprovada em 12 de Setembro de 2013.

*Dedico a minha querida mãe, Angélica, por seu exemplo de coragem, esforço, resistência e luta num território atravessado por grandes adversidades.*

## AGRADECIMENTOS

Aqui, constitui uma das etapas mais sublime do trabalho, porque não se resume no simples ato de agradecer, mas no de exaltar o valor, a gratidão e a força *Um Coletivo*, sem o qual tornamos impossível de transformar os pensamentos em ações no mundo contemporâneo. Portanto, não poderia fechar mais esse ciclo tão importante em minha vida, sem mencionar as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para materializar este trabalho.

A minha mãe, Angélica, que apesar de ser não-alfabetizada, soube ensinar o valor e o significado da educação para as 4 filhas e 5 filhos.

Aos/as irmãos/as, especialmente, a Cleslandir, por ser o pioneiro na família a ingressar na Universidade pública, conseqüentemente, servindo de grande referência e incentivo para o meu ingresso na Universidade Federal da Bahia (UFBA); a Clezanilton por ressaltar a valorização dos estudos para que nós “negões” nos afirmemos na sociedades; a Cleojane, Cleonice e Clesineide, pela compreensão dos nos momentos em que eximir de dar-lhes a atenção por causa das atividades acadêmicas.

Aos/as sobrinhos/as, Ingrid, Jaime, Beatriz, Ângela, Cleber e Tássio, por transmitirem a doçura, o carinho e a inocência contribuindo para reviver a minha infância.

Ao/ as cunhados/as, especialmente, a Mônica, por contagiar com a sua alegria e o seu sorriso e me aconselhar quanto as escolhas e inquietações.

Aos/as professores/as do Curso pré- vestibular, Antonei e Juliana, que puderem contribuir de forma diferenciada na minha aprovação no vestibular passando os seus conhecimentos, respectivamente de matemática e de Língua portuguesa.

Aos/as amigos/as do curso pré - vestibular, em especial, Marisa, Lenildes e Esdras, que embora os dilemas da vida tenham nos distanciado, foram pessoas que sempre estiveram juntas e unidas durante os estudos para o vestibular.

Aos/as mestres/as da Escola Criativa Olodum, por me instigar nos estudos e leituras sobre as questões étnico – raciais.

Aos/as Educadores/as das diferentes disciplinas cursadas na Faculdade de Educação, por contribuírem de forma significativa na minha formação acadêmica, ensinando – me a compreender que a educação não é só um ato pedagógico. É um ato político, democrático e inclusivo!

Aos/as amigos/as, Ione, Paula, Marisa, Ana, Adriana, Rodrigo, Sandra, Mirela, Lídio, Lene, por seu companheirismo, generosidade, cumplicidade que sempre dispõem em me ouvir, aconselhar, auxiliar, orientar e compartilhar os saberes e as experiências cotidianas.

As coordenadoras do Programa Conexões de Saberes, Leticia e Nide, por sua competência, dedicação, profissionalismo e discernimento servindo de referencia positiva para o crescimento acadêmico e profissional dos bolsistas do Programa.

As professoras, Marta Alencar, Nazaré Mota e Vilma Reis, por seus exemplos de mulheres negras, sábias, inteligentes, militantes, engajadas na luta pela educação contra as formas de opressão que atingem a mulher negra na sociedade baiana. Além de nos privilegiarem ao transmitir os seus saberes sobre identidade, ancestralidade ressignificando a nossa história e cultura.

As estudantes de pedagogia que foram envolvidas na pesquisa, por respeito, contribuição e comprometimento. As suas opiniões foram de extrema importância para a concretização do trabalho!

A minha orientadora, Cândida Moraes, não simplesmente por ter aceitado o convite para a orientação, mas, sobretudo pela sua confiança, carinho, dedicação com os pares, foi quem fez todo o diferencial ao processo de construção escrita.

As professoras da Banca: Juliana Moraes, por proporcionar o prazer de reencontrá-la em mais um momento, tão especial em minha vida; Lilian Almeida, pelo acolhimento ao avaliar o trabalho.

Aos/as funcionários/as da FACED, em particular, Ana, Andreia, Maria Auxiliadora, Jorge, Vera, por seu apoio, simpatia, atenção.

A todos e todas, muito obrigada!

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

**Neuza Santos Souza, Tornar-se negro.**



## RESUMO

O gênero e “raça” constituem duplos marcadores que implicam as mulheres negras a construção identitária negativa, fruto de relações de poder que alimentam e mantêm esse segmento em particular, nas situações de desvantagens nos âmbitos educacional, político, cultural e outros. Diante disso, o objetivo central deste trabalho foi analisar como as estudantes negras de pedagogia de UFBA percebem as relações étnico- raciais diante da atuação como estagiárias em escolas de rede privada de grande porte em Salvador. O método de abordagem qualitativo, caracterizado pela pesquisa exploratória – descritiva, em que utilizou o questionário para a coleta de dados. O universo da pesquisa compunha-se de 11 mulheres negras, estudantes regularmente matriculadas no curso de Pedagogia da UFBA. O período de levantamento de dados ocorreu de novembro de 2012 a janeiro de 2013. Os estudos feitos sobre as relações de gênero e étnico- raciais no Brasil tiveram como base os pressupostos teóricos encontrados em: Almeida (1998), Louro (1997), Ribeiro (2007) Guimarães (1998), Gomes (2005), Munanga (2008), Schwarcz (1993) e outros (as). A análise e a discussão dos dados empíricos culminaram para os seguintes resultados: as dificuldades de mobilidade dos cargos e a sub-representação em funções destinadas às áreas de docência, coordenação e recepção nas escolas particulares; o “silenciamento” das estudantes sobre a percepção de “si” como “alvo” do racismo e a ausência de um posicionamento crítico face às questões raciais; a importância da formação acadêmica, pedagógica, politicamente qualificada como as estratégias para a afirmação e o fortalecimento de suas identidades. Diante disso, faz – se mister a ampliação do olhar a respeito desse segmento e a fomentação de discussões visando a promoção de ações de equidade.

**Palavras-chave:** Mulher negra. Racismo. Estereótipos. Escola particular. Inserção profissional.

## **LISTA DE SIGLAS**

|       |   |
|-------|---|
| CIEE  | Centro de Integração Empresa – Escola           |
| ECO   | Escola Criativa Olodum                          |
| FACED | Faculdade de Educação                           |
| IBGE  | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IPEA  | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada        |
| ONGs  | Organizações Não- governamentais                |
| UFBA  | Universidade Federal da Bahia                   |

**Tabela 1:** Relação entre o semestre cursado, período de estágio e os cargos nas Escolas.

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>13</b> |
| <b>2</b> | <b>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: AS MARCAS DA<br/>CONSTRUÇÃO DE UM MITO SOBRE A INFERIORIDADE.....</b>      | <b>24</b> |
| 2.1      | UM BREVE ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO<br>BRASIL.....  | 24        |
| 2.2      | PELE NEGRA E O JOGO DAS APARÊNCIAS.....  | 32        |
| <b>3</b> | <b>MULHER, EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE<br/>A HISTÓRIA.....</b>                                  | <b>37</b> |
| 3.1      | DOCÊNCIA NO BRASIL: DE HOMEM BRANCO PARA MULHER<br>BRANCA.....   | 38        |
| 3.2      | MULHER NEGRA E EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIAS.....  | 43        |
| <b>4</b> | <b>DIALOGANDO PARA ALÉM DA COR DA PELE.....</b>  | <b>45</b> |
| 4.1      | CARACTERIZANDO OS SUJEITOS.....  | 45        |
| 4.2      | A COR DA PELE COMO UM “PASSAPORTE”.....  | 48        |
| 4.3      | O MITO SOBRE A MULHER NEGRA.....   | 53        |
| 4.4      | UM OLHAR A SI: RELAÇÃO ENTRE FORM (AÇÃO) DOCENTE E<br>MULHER NEGRA EM ESPAÇO DE ATUAÇÃO.....                     | 55        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>59</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>62</b> |
|          | <b>APÊNDICE A - Roteiro do Questionário aplicado as Estudantes Negras<br/>do Curso de Pedagogia da UFBA.....</b> | <b>67</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Ao trazer à tona os temas gênero, “raça” e educação a fim de materializar o trabalho de conclusão de curso, intitulado de: ***Racismo, Mulher negra e Máscara branca: relação entre pertença racial e trajetória profissional, segundo as concepções de estudantes negras de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA)***, o propósito não foi abordá-los por puros “modismos” academicistas, tampouco, a intenção foi “vender” um discurso esvaziado de sentidos em “troca” do recebimento do diploma, mas porque, diante de um *epistemicídio*<sup>1</sup> que insiste no silenciamento de nossas histórias. Estas resistem pelas nossas lutas, significações e identidades para dar vozes aos sujeitos e ao interior de seus discursos, à medida que suscitam o desejo de falar, mas falar de um lugar.

Como mulher negra e ao falar desse lugar, deparo com grandes desafios, ao constituir como sujeito, que é construído ao longo das trajetórias, vivências e perspectivas, e torno objeto, a partir de uma tomada de consciência de como este lugar encontra-se sob o olhar permeado por relações de poder, através de representações<sup>2</sup> estigmatizadas que produzem as suas “vítimas”.

Ao referenciar em um modelo de mulher, negra, mãe, não alfabetizada, doméstica, cuja trajetória de vida, esteve marcada por ocupação de lugares sub-representados, e ao refletir em seu discurso de “culpabilização” por não adentrar aos bancos escolares distanciando do sonho de ingressar ao Magistério, venho através deste trabalho monográfico, materializar o sonho de minha mãe e destacar o quanto sua luta, resistência e sabedoria foram elementos essenciais que trouxeram - me a significação e o valor do que é ser **Mulher e Negra** na sociedade brasileira.

Em busca do primeiro emprego, após a conclusão do Ensino Médio, percebia as dificuldades que eu e as minhas amigas negras encontrávamos para sermos contempladas com as vagas de empregos oferecidas em determinadas empresas de grande porte de Salvador. Nestas, os resultados dos processos seletivos eram sempre acompanhados de um eufemístico “falta de perfil”, referindo à ausência de experiência profissional e desse modo para justificar a não obtenção de vagas de

---

<sup>1</sup> O termo é entendido como o apagamento da história e cultura de um povo devido à legitimação de um conhecimento eurocêntrico.

<sup>2</sup> Designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, no qual os conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente marcados. Designa uma forma de pensamento social. (JODELET, 1984, p. 365 *apud* ANADON, 2003 p.13).

empregos. Isso me inquietava, ao perceber que eu e as demais candidatas tínhamos em comum, o grau de instrução escolar e o tempo de experiência profissional, porém, as únicas diferenças que nos distanciavam, diziam respeito à cor da pele e ao cabelo. As meninas contempladas com as vagas eram sempre aquelas com o fenótipo eurocêntrico: pele branca, cabelos lisos, olhos claros e corpo esguio.

Tal fato, demonstra que a ideologia do branqueamento disseminada pelo imaginário brasileiro remete aos/às empregadores/as estereótipos relacionadas à “boa aparência” que tem como dispositivo a exigência de um padrão de beleza branco para atender as demandas do mercado de trabalho, por conseguinte, fundamentando o tratamento diferenciado as pessoas que não possuem tais atributos.

A participação das oficinas de arte-educação na *Escola Criativa Olodum*<sup>3</sup> entre os anos de 1998 a 2000, possibilitou as primeiras leituras e discussões de textos que traçavam a relação entre a educação e o aprendizado sobre a cultura das matrizes afro-brasileiras. Conhecer as histórias de lutas e de resistências de heróis negros e heroínas negras<sup>4</sup> em tempos de Escravidão e pós- abolição, assim como, resgatar a história e a cultura dos nossos ancestrais africanos refletem como esses ideais permanecem vivos em cada uma de nós, mulheres negras, quando desconstruirmos os estereótipos<sup>5</sup> de mulheres “anônimas” e “invisíveis”, e buscamos o ressignificar do papel, enquanto ser que luta e (re) constrói a sua própria história.

Em 2007, ingressei no Curso de Pedagogia da UFBA pelas *Políticas de Ação Afirmativa*<sup>6</sup>. Ao afirmar como estudante cotista compreendo a importância destas para o empoderamento de negros/as em um espaço que se configurou como um privilégio para determinada classe dominante, tendo em vista, as inúmeras desvantagens ao ingressar a universidade face aos/às estudantes de segmentos raciais que possuem a trajetória escolar bastante privilegiada. Como o Estado é o

---

<sup>3</sup> Instituição foi criada na perspectiva de inclusão social de estudantes negros de escolas públicas e de camadas populares de Salvador, através de oficinas artísticas e educativas de música, teatro, percussão, dança, entre outras.

<sup>4</sup> É importante (re) conhecer o protagonismo de algumas mulheres negras nos Movimentos sociais populares na sociedade baiana que junto aos homens negros lutaram por ideias de liberdade e de justiça, tais como: **Luiza Mahim** (Revolta dos Malês, 1835); **Ana Romana e Maria do Nascimento** (Revolta dos Búzios, 1798), dentre outras.

<sup>5</sup> É compreendida por Bento (2005), como a construção de uma imagem negativa sobre uma pessoa ou um grupo.

<sup>6</sup> Conjunto de políticas, ações, orientações, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que tem como objetivo reparar os direitos historicamente violados aos grupos sociais e/ou étnico/raciais. Munanga & Gomes (2006);

principal “produtor” das desigualdades sócio - raciais, é imperativo que o mesmo assuma o compromisso de reparar os direitos à educação de que foram historicamente alijados à população negra.

Foi como bolsista do Programa **Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares**<sup>7</sup>, que encontrei a oportunidade de amadurecer academicamente, através de leituras e a participação em oficinas que traziam as relações entre educação e as questões étnico-raciais, gênero, cidadania e direitos humanos, etc., assim como, ajudou para o fortalecimento da identidade e a valorização da autoestima, enquanto mulher negra, estudante cotista e “educadora-agente” nas comunidades de origem.

O Programa fez muita diferença em minha formação acadêmica, pois supriu uma lacuna deixada pelo curso de Pedagogia da UFBA, o que é lamentável, por ser um curso de educação, caracterizado por um alunado majoritariamente feminino e negro, deveria dar visibilidade as questões relacionadas à educação, aos temas étnico – raciais e de gênero. Entretanto, a carência de oferta de disciplinas curriculares, assim como, a escassez de discussões em sala de aula, oficinas, seminários, palestras, núcleos de pesquisas e outros, refletem o quanto o Currículo não é neutro e legitima a valorização de uma Cultura e Conhecimento eurocêntrico.

Aponto que o trabalho com as mulheres marisqueiras através do Programa **Maré de Saberes**<sup>8</sup>, proporcionou observar bem de perto o protagonismo delas no universo do trabalho com a pesca e o enfrentamento às contradições de gêneros. A ocupação deste lugar por elas era acarretada por uma série de desvantagens, tais como: a ausência de equipamentos para o manuseio do pescado; as piores rendas com a venda de mariscos; as dificuldades para o recebimento de benefícios de saúde e outros. Contudo, essas adversidades não indicavam um conformismo com as suas condições de vidas. Elas organizavam - se politicamente para que os direitos fossem assegurados, além disso, exerciam os papéis de líderes nas Associações e Colônias de pescadores.

---

<sup>7</sup> Programa da UFBA é resultante de uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) em articulação com as Instituições Federais de Ensino Superior que visa à permanência de estudantes cotistas na universidade.

<sup>8</sup> Programa de extensão universitária da UFBA voltado para atender exclusivamente mulheres pescadoras e marisqueiras de alguns municípios do Baixo Sul e do Recôncavo baiano.

Com a experiência de Estagiária do Apoio Pedagógico<sup>9</sup>, em uma escola particular de grande porte, situada no bairro de classe média - alta em Salvador, que as minhas inquietações conduziram à escolha por este objeto de pesquisa.

Nesta instituição tive a oportunidade de conhecer algumas estudantes negras do curso de Pedagogia da UFBA, que exerciam também a mesma função. Eram comuns as inquietações relacionadas ao excesso de carga horária trabalhada em descompasso com o valor pago, as exigências exacerbadas dos gestores da instituição, os constrangimentos em situações com os/as professores/as e alunos/as, a desvalorização de mão- de- obra e entre outros. Além disso, havia as dificuldades relacionadas ao recebimento de propostas de contratação para outros cargos, diferentemente, das estagiárias brancas, que, embora tivessem com menos tempo de experiência profissional na instituição, recebiam as propostas para mudanças de cargos de imediato.

As diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres serviram como marcadores para os tornarem desiguais quanto às representações de papéis na sociedade. Dessa maneira, o Ser mulher significou a construção de uma identidade negativa, em que esteve sempre foi reforçada aos comportamentos relacionados à “submissão” e “inferioridade”.

Se, para a mulher, como categoria universal, o gênero representou um implicativo quanto a sua integração na sociedade, para a mulher negra, o gênero cruzado com a cor tem levado ao enfrentamento de duplas lutas contra a construção de identidade relacionada à sua inferioridade, fruto de uma mentalidade calcada nos valores patriarcais e racistas que imprimiram ao corpo feminino negro, marcas identitárias negativas.

Conforme Melo et. al (2001, p. 30), “*a mulher sofria os preconceitos e o domínio do seu senhor em três dimensões: econômico- social, racial e sexual. Quando rica, por ser mulher; quando pobre, por ser pobre e mulher; quando negra, por negra, pobre, cativa e mulher*”. Ou seja, para as autoras, cabia à mulher negra uma diversidade de serviços prestados aos seus proprietários, era explorada como objeto de desejo e de prazer sexual do seu senhor, assim como, podia ser diretamente alugada sob a forma de prostituição. O que sem dúvida, divergiu do contexto que foi vivenciado em relação à mulher branca livre da classe dominante. Embora, esta

---

<sup>9</sup> O cargo de apoio pedagógico na Instituição restringia às funções de aplicação e fiscalização de provas para os estudantes do nível fundamental II e do ensino médio.



também não estivesse isenta da opressão e do poder patriarcal, exercia os papéis na liderança e direção com a administração dos bens da família.

Da Escravidão, mesmo no pós- abolição no Brasil, paradoxalmente, poucas mudanças ocorreram no modo de vida da população negra. A negligência do Estado, da mesma forma, as teorias científicas de cunho racistas que reforçaram a suposta inferioridade entre negro/as, assim como, o mito da democracia racial que pressupunha a relação sem conflitos raciais entre brancos e negros. Foram os fatores que legitimaram a ideologia branca opressora que justifica a inferiorização e a exclusão de negros/as na sociedade brasileira e para a tentativa de desconstrução de suas identidades e para a desvalorização da autoestima, valores e outros.

Vale lembrar que no contexto pós- Abolicionista, os/as negros/as ficaram submetidos/as a ausência de iniciativas de democratização de acesso à educação, saúde, moradia, alimentação, trabalho, etc., por exemplo, com as dificuldades de oportunidades laborais da desvalorização da mão- de – obra livre coube às mulheres negras, a responsabilidade primária pela sustentação da família. Nesse sentido, Rago (1997), expressa:

As mulheres negras, por sua vez, após a Abolição dos escravos, continuariam trabalhando nos setores os mais desqualificados recebendo salários baixíssimos e péssimo tratamento. Sabemos que a sua condição social quase não se alterou, mesmo depois da Abolição e da formação do mercado de trabalho livre. [...] (RAGO, 1997, p. 582).

Até a Constituição de 1988, a mulher negra não possuía a garantia mínima de direitos assegurados juridicamente. Entretanto, desde a referida Constituição até os dias atuais, as mudanças que foram percebidas em suas condições de vida, são frutos de uma luta coletiva e de efetivos esforços empreendidos pelos Movimentos negros e dos Movimentos de Mulheres negras, cujo engajamento político e intelectual vem trabalhando na perspectiva da mobilização da sociedade civil, das reivindicações por políticas de ações afirmativas e de denúncias às diversas formas de racismo.

À exemplo da Lei nº 12.711/2012, que garante e amplia a oferta de vagas em universidades públicas brasileiras, pelo viés das cotas, e a Lei 10.639/03, que diz respeito à implementação da história e da cultura afro- brasileira no Currículo das escolas públicas e privadas brasileiras.

Todavia, em que pesem os esforços desses Coletivos para a afirmação e o empoderamento da comunidade negra. É importante destacar que são ações

pontuais, que não garantem os direitos plenos que historicamente foram violados a esse segmento, a construção de um imaginário sobre a “pseudoequidade” entre os grupos étnicos determinaram as trajetórias e as mazelas sociais repercutindo profundamente nas disparidades socioeconômicas que são comprovadas pelas pesquisas sociais e pelas pesquisas acadêmicas que tratam do tema.

Alguns dados dos estudos feitos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2011, referentes ao retrato das desigualdades com o recorte nas categorias gênero e raça em 2009, demonstraram que as mulheres negras, são a parcela da população que mais possuíram desvantagens na sociedade brasileira se comparando as mulheres brancas e aos homens negros, ambos, também discriminados, porém, aquelas primeiras por carregarem duplos marcadores ficaram em posições de desvantagens no que diz respeito ao acesso a educação e aos empregos, qualificação e status em todas as profissões.

No setor de educação, a taxa analfabetismo entre mulheres brancas e negras, com mais de 15 anos, foi de 6,3% contra 13,7%, no ensino superior, foi de 23,8%, contra, 9,9%, respectivamente. Em relação ao mercado de trabalho, as mulheres negras encontravam –se em piores posições nas taxas de desemprego, 12%, se comparando às mulheres brancas representavam 9%, e os homens negros 7%. Na ocupação profissional, as negras estavam mais concentradas no setor de serviços, 34% que compreendia as áreas como educação, saúde, serviços sociais e domésticos.

Portanto, na perspectiva de mulher negra, estudante e educadora, não poderia fechar mais esse novo ciclo distanciando do compromisso de propor para o âmbito acadêmico a ampliação das discussões que buscam dar “visibilidade” a um determinado segmento da sociedade, à medida que valoriza a autoestima, resgata suas histórias, identidades e lutas para superação das adversidades no território brasileiro.

Nesse sentido, a questão – problema vem à tona: para as estudantes negras de Pedagogia da UFBA que tiveram as experiências durante Estágio - docente nas escolas da rede privada de Salvador, quais foram os seus desafios para ascensão profissional nas referidas escolas?

O objetivo central deste trabalho é analisar como as estudantes negras de pedagogia de UFBA. percebem as relações étnico- raciais diante da atuação como

estagiárias em escolas de rede privada de grande porte em Salvador. Assim sendo, os objetivos específicos a seguir:

- ✓ Ampliar o debate teórico no campo da educação e relações étnico raciais dialogando com os fundamentos sobre gênero e etnia;
- ✓ Analisar como as estudantes negras percebem os estereótipos relacionados à “cor” para a mobilidade de seus cargos nas referidas escolas;
- ✓ Refletir a partir das informações, como as mesmas elaboram concepções no campo das relações étnico – raciais.

O trabalho possui o método de abordagem qualitativa, compreendida por Ludke e André (1989), como o estudo que permite os/as pesquisadores/as o contato com os problemas humanos e sociais que acontecem naturalmente no ambiente, levando em consideração as interações e influências recíprocas. Nesta última utilizou-se como substrato, um questionário para a coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica, conforme Marconi e Lakatos (2010), permite ao/à pesquisador/a estabelecer o contato direto com tudo o que já foi produzido, dito ou escrito sobre determinado assunto. Neste tipo de pesquisa, os temas devem ser tratados sob um novo olhar, enfoque ou abordagem chegando à conclusão inovadora.

Ainda a respeito da revisão bibliográfica, Andrade (2010), acredita que pode ser feita em: *livros de leitura corrente* que compreende as obras de literatura (romance, poesia, teatro, etc.), as obras de divulgação (obras científicas e técnicas destinadas aos/ as especialistas de cada área) e as de vulgarização (destinado ao público não especializado na matéria). Para a autora os *Livros de referências* que subdivide em referências informativas (dicionários, enciclopédias, anuários) e referências remissivas (catálogos das grandes bibliotecas e editoras, os boletins e jornais especializados); *Periódicos* (jornais e revistas), *obras de estudo* (tratado, manuais, textos, compêndios, monografias, teses, ensaios, conferências, dissertações, etc.).

No caso específico deste trabalho monográfico, as obras de referências; os trabalhos de conclusão de curso (teses, dissertações, monografias); as publicações científicas; os registros escritos de participação em oficinas, seminários, constituíram

fontes necessárias para compreender categorias importantes, a exemplo de: racismo, discriminação, preconceito racial, relações étnico-raciais, educação e gênero.

Segundo Gil (2011), as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla, quando o tema escolhido é bastante genérico, tornando necessário seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. No mesmo autor, as pesquisas descritivas têm por objetivo a descrição das características de um determinado grupo, por exemplo: sexo, idade, procedência, escolaridade, etc., ou fenômeno, no que se referem às opiniões, crenças, atitudes de uma população ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Nesse sentido, a caracterização desta pesquisa, decorreu de um mapeamento feito referente às produções acadêmicas (monografias, teses, dissertações) na Faculdade de Educação da UFBA entre os anos de 2008 a 2012. Os temas que apontam o intercurso entre raça, gênero e trabalho para compreender a discriminação vivenciada por estagiárias negras nas escolas particulares, ainda não são discutidos e problematizados nesta unidade.

A demanda nas produções teórico - acadêmicas, seja nas produções de monografias, teses e dissertações, sinaliza para os/as educadores/as, estudantes, pesquisadores/as e outros/as da necessidade de ressignificarmos os olhares a respeito da diversidade étnico-racial.

Os trabalhos que trazem sobre a questão do negro, em geral, estão voltados para os seguintes aspectos de análise: educação e políticas de ações afirmativas, propostas curriculares destacando a importância da Lei 10.639/03, formação de professores para trabalhar a questão de gênero, raça na educação infantil, ou ainda, a representação do negro nos livros didáticos.

Gil (2011), compreende o questionário como uma técnica de investigação que visa a obtenção de informações à respeito de conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, comportamento, etc. Severino (2007), classifica o questionário em dois tipos de questões: fechadas, em que as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo/a pesquisador/a; e as questões abertas, que garantem mais autonomia aos sujeitos para elaborar as respostas.

A escolha do questionário como instrumento desta pesquisa, decorreu de sua facilidade para a elaboração dos itens, além de facilidade para o envio e o preenchimento pelo correio eletrônico, pois não requer necessariamente a presença dos sujeitos para responder em horário e local determinado.

O questionário foi composto por treze questões, das quais oito foram questões abertas e cinco foram fechadas, com duplas alternativas. No primeiro caso as referidas questões destacaram os aspectos relacionados aos estereótipos sobre a aparência durante a entrevista de emprego; os enfrentamentos ao preconceito e aos atos de discriminação em ambientes de trabalho, entre outras. Por outro lado, as perguntas fechadas pontuaram elementos relacionados às ocupações dos cargos e às percepções das estudantes negras quanto à mobilidade de cargo.

Ruiz (2002) e Fachim (2006), advertem aos/às pesquisadores/as sobre os parâmetros metodológicos durante a aplicação do questionário. Conforme os/as autores/as é imprescindível os esclarecimentos e orientações iniciais dadas aos sujeitos; a seriedade da pesquisa; a explicação sobre a maneira correta de preenchimento.

Em particular, Fachim (2006), explica que as instruções para o preenchimento devem aparecer escritas e serem apresentadas de forma homogênea para todo o grupo pesquisado, além disso, a escrita dos itens dos questionários (perguntas) deve apresentar clareza, articulação e precisão a fim de evitar as ambiguidades nas respostas.

No universo da pesquisa, compreendeu um número de 11 (onze) mulheres negras, todas elas eram estudantes do curso de Pedagogia da UFBA, que possuíam idades entre 18 a 31 anos.

O período correspondente ao mês de novembro de 2012 a janeiro de 2013, destinou às etapas de levantamento de dados da pesquisa. Para o mesmo foi destacado a importância da utilização do e-mail e das redes sociais<sup>10</sup>, especificamente, o *Facebook*. Como as estudantes envolvidas faziam parte da rede de amigos/as destas redes, não foram encontrados muitos problemas para a pesquisadora localizá-las. No *Facebook*, as mensagens eram enviadas com o

---

<sup>10</sup> Constitui uma forma de interação entre pessoas ou organizações que partilham interesses e objetivos comuns através de conexões pela rede de internet. As redes sociais mais conhecidas no Brasil são: o Facebook, Orkut, My Space, Twitter, Badoo, LinkedIn entre outras. **Rede social**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede\\_social](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_social)>. Acesso: 16 mar. 2013 às 23h 20min.

propósito apenas de explicar-lhes os objetivos brevemente, seguindo da solicitação do endereço de e-mail para esclarecer sobre o objeto da pesquisa. Nas mensagens de *e-mail*, além das explicações sobre o tema foi enviado o questionário sob duas formas por anexo e com as questões escritas na página referente ao corpo do *e-mail*.

Dos 11 sujeitos envolvidos, sete optaram por responder ao questionário por *e-mail* alegando que a falta de tempo com o Estágio e o excesso de atividades acadêmicas dificultavam o encontro presencial. Quatro delas responderam presencialmente em um dia determinado pela pesquisadora no campo da Faculdade de Educação da UFBA.

Esta monografia foi estruturada nas seguintes seções:

**1. *Introdução***, a qual trouxe algumas inquietações, experiências, reflexões entre outras subjetividades que emergiram durante o percurso de formação humana, educacional, acadêmica e profissional e tinham o propósito de dialogar com o objeto da pesquisa. Além disso, enfocou os elementos essenciais para a estruturação do estudo, tais: breve contextualização do tema seguido da questão de investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos, a metodologia que norteou o estudo e a estruturação do trabalho;

**2. *Relações étnico-raciais no Brasil: as marcas da construção de um mito sobre a inferioridade***, traz algumas discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil engendradas com base no pensamento de Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. Em seguida faz uma breve discussão sobre a influencia da ideologia do branqueamento pelo imaginário social brasileiro. Para embasar as discussões, em geral, são recorridas as contribuições de autores/as como: Silva (1995), Munanga (2008) Gomes (2005), Schwarcz (1993), Verdecanna (2009), Piza (2000), dentre outros/as.

**3. *Mulher, Educação, Docência No Brasil: Um olhar sobre a História***, apresenta algumas discussões a respeito da história da feminização do Magistério brasileiro. Para o embasamento teórico merecem destaque os/as autores/as como: Ribeiro (2007), Louro (1997), Melo et. al. (2001), Almeida (1998), dentre outros/as.

**4. *Dialogando para além da cor da pele***, faz uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa, contextualizando o estudo sobre as evidências, crenças e percepções dos mesmos a respeito das relações sobre o racismo, preconceito e

discriminação. Nesse sentido, merecem destaque os aportes teóricos encontrados em: Carneiro (2004), hooks (2005)<sup>11</sup>, Nogueira (1985), e outros/as.

**5. Considerações Finais**, suscita novas questões e novas possibilidades de pesquisa, considerando que nenhum trabalho investigativo esgota o tema.

---

<sup>11</sup> bell hooks, é grafado em letras minúsculas, pois trata-se do pseudônimo da escritora norte-americana **Gloria Jean Watkins**. O nome é utilizado em homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. Disponível em: <[sabereemperspectiva.com.br/index.php/sabereemperspectiva/.../pdf](http://sabereemperspectiva.com.br/index.php/sabereemperspectiva/.../pdf)>. Acesso: 13 fev. 2013 às 20h 25min.

## 2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: AS MARCAS DA CONSTRUÇÃO DE UM MITO SOBRE A INFERIORIDADE

O presente capítulo, apresenta algumas discussões a respeito da influência das teorias de cunho racistas que ganharam terreno fértil na sociedade brasileira em final do século XIX e vigoraram até os anos 30 do século XX. Além disso, discute como a ideologia do branqueamento tem incutido no imaginário social, o processo de assimilação de normas, costumes e valores dos brancos.

### 2.1 UM BREVE ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS NO BRASIL

Durante a formação da sociedade brasileira, o racismo não pode e não deve ser pensando, essencialmente, com base no sistema de exploração que justificou a opressão e a inferiorização de negros/as durante o Período Colonial com o processo de Escravização. Ao longo dos séculos, o racismo ganhou corpo ideológico e firmou como discurso teórico em final do século XIX, em meio a um contexto político Pós-Abolicionista, quando a elite intelectual passou a conceber o negro como objeto de estudo da Ciência. Nesse aspecto, Jaccoud (2008), observa:

O racismo nasce no Brasil associado à escravidão, mas é principalmente após a abolição que ele se estrutura como discurso, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. [...] Nesse novo contexto, entretanto, a valorização da miscigenação e do mulato continuaram propiciando a disseminação de um ideal de branqueamento como projeto pessoal e social. (p.49).

As ideias sobre o racismo científico europeu, entre meados do século XVIII ao final do XIX, tinham como objetivo legitimar a crença sobre a superioridade biológica<sup>12</sup> da raça branca em detrimento da “raça” negra. No Brasil, tais ideias influenciaram um corpo de intelectuais (médicos, historiadores, escritores, etc.), os quais se reuniram em diferentes instituições científicas a partir do século XIX, com o propósito de apresentar modelos teóricos que concebiam um novo pensamento sobre a identidade nacional pelo viés científico. A respeito disso, Schwarcz (1993), traz a seguinte contribuição:

As construções teóricas de tais “homens da ciência” que dentro das instituições das quais participavam tendiam se auto-representar como

<sup>12</sup> No campo da Biologia por Darwin (1809-1903), Spencer (1820- 1903), Gobineau (1816-1882) que entre outros adota o termo raça, para afirmar a existências entre raças superiores (branca) e inferiores (africanas, ameríndias). Ver Schwarcz (1993).



fundamentais para as soluções e os destinos do país, constituem, portanto, material privilegiado para a recuperação do período. Muitas vezes radicais em suas propostas, ou vistos como “estrangeiros” devido ao estranhamento que suas ideias geravam, esses intelectuais não apenas conheceram um momento de maior visibilidade e relativa autonomia, como buscaram formular, pela primeira vez, modelos globalizantes, estudos pioneiros, na tentativa de buscar uma lógica para toda a nação. (p. 40).

As opiniões a respeito da miscigenação no Brasil foram bem divergentes entre o grupo de intelectuais. De um lado, havia possuidores de uma visão determinista e pessimista, acreditavam no processo de miscigenação, tinha como consequência o aparecimento de "males" sociais, e de outro, os adeptos de uma visão de cunho progressista, pressupunham que a mistura de raças garantia o progresso da nação, isso por que, a raça branca era encarada como uma raça superior, portanto, mais “civilizada”. A esse respeito, Albuquerque & Filho (2006), analisa:

[...] Casos de doença mental, epilepsia e alcoolismo, dentre outros males, eram considerados conseqüências da mistura de raças [...] Mas para outros era justamente a miscigenação que garantiria a civilização no Brasil. Desse modo a “raça branca”, considerada mais evoluída, corrigiria as marcas deixadas na população brasileira por aquelas tidas como “raças inferiores”, negros e índios. (p. 205).

Como pioneiro nos estudos sobre as relações étnico – raciais pela Faculdade de Medicina na Bahia e pela Faculdade de Direito no Recife, merece destaque o antropólogo e médico maranhense, Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906). Considerado um verdadeiro seguidor das diversas correntes do racismo científico europeu, medida que se apropriar do conceito de “*degenerescência*”<sup>13</sup> postulado por *Gobineau (1816-1882) na obra Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas (1855)*, baseando - se na presunção da inferioridade do negro e do mestiço era atribuídos naturalmente às suas características “deficientes”, “patológicas” e “degenerativas”. Nina Rodrigues condenava o cruzamento interracial, devido às influências das teorias eugenistas que se referiam ao “melhoramento biológico da raça humana”.

Nina Rodrigues, o psiquiatra da Bahia, no fim do século passado, iniciou o que veio a ser conhecido como “estudos científicos” sobre o africano no Brasil, sendo considerado o pioneiro dos estudos afro- brasileiros. Ele próprio mulato, Nina Rodrigues beatamente assumiu os postulados de certa ciência europeia. Os trabalhos que deixou tipificam a visão prevalente naquela época a respeito da África e da raça negra. (NASCIMENTO, 1978, p.67).

---

<sup>13</sup> Ver Schwarcz (1993).

Nina Rodrigues, também sofreu grandes influências das ideias postuladas pelo médico italiano, *Cesare Lombroso (1845 - 1909)*, quando foi levado a crença de que as características fisionômicas de negros, índios e mestiços, tais como: formato do nariz, tamanho do crânio, espessura dos lábios e outros, deveriam ser levados em consideração por autoridades policiais e pelos legisladores para atribuírem um maior potencial criminal. Ao comentar sobre a obra de Nina Rodrigues, intitulada: *Raças Humanas e responsabilidade penal no Brasil*, Munanga (2008), observa:

Sendo dadas as desigualdades entre as raças, seriam necessárias modificações na responsabilidade penal. A regra do contrato na sociedade brasileira, que considera todos os indivíduos iguais perante a lei, que é uma medida de defesa social, converte-se em pura repressão: índios, negros e mestiços não tem a mesma consciência do direito e do dever que a raça branca civilizada, porque ainda não atingiram o nível de desenvolvimento psíquico, seja para discernir seus atos, seja para exercer o livre- arbítrio. (p.49).

Em meados do século XIX as primeiras décadas do século XX, a miscigenação figurou como peça chave no projeto de modernização do país, cujo objetivo era disseminar a ideia vinculada ao desaparecimento da população negra e seus descendentes e *“promover o componente branco e seu processo civilizatório como o melhor modelo de sociedade oficial”* (SILVA, 1995, p. 28).

Uma das estratégias que foram adotadas pelo governo brasileiro, dizia respeito à determinação de decretos<sup>14</sup> com vistas ao impedimento da vinda de imigrantes negros e asiáticos ao território nacional e o estímulo à imigração europeia. As justificativas eram de que os imigrantes europeus possuíam elevado grau de civilização, logo, mais “adeptos” e “adaptados” ao trabalho livre em detrimento de negros/as, que eram vistos como mais “atrasados” e “preguiçosos”.

Diante do exposto, Albuquerque & Filho (2006), aponta:

Daí os investimentos na imigração de trabalhadores europeus e as barreiras para a vinda de negros e asiáticos. Aos imigrantes brancos caberia o papel de civilizar os costumes e embranquecer as peles. [...] Em 1890, para estimular a imigração europeia, [...] o governo republicano mandou divulgar no exterior que os estrangeiros dispostos a trabalhar no Brasil eram bem-vindos, exceto os asiáticos e africanos. (p. 206).

Sobre esse contexto, Theodoro (2008), também reitera:

---

<sup>14</sup> Conforme, Albuquerque & Filho (2006), em 1921, dois deputados federais, Andrade Bezerra e Cincinato Braga, apresentaram na câmara o projeto de lei nº 209, que proibia *“a imigração de indivíduos humanos das raças de cor preta”*. (p. 206).

Efetivamente, os preconceitos vigentes difundiam a crença da menor capacidade do trabalhador negro face ao branco, ampliando à expectativa favorável que cercava a entrada de trabalhadores europeus. Este era apontado como o trabalhador por excelência: “disciplinado, responsável, enérgico, inteligente, enfim, racional” . (AZEVEDO, 1987, p. 154 *apud* THEODORO, 2008, p. 40).

O governo brasileiro tem investido na imigração europeia, desde os anos de 1871 a 1920. Durante esse período, havia chegado ao Brasil, cerca de 1 373 000 italianos, 901 000 portugueses, 500 000 espanhóis. Os imigrantes concentraram majoritariamente nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, e, posteriormente estados da região Sul. Enquanto nos anos de 1520 a 1850, o Estado brasileiro havia forçado a entrada no território de cerca de 4000 000 negros/as <sup>15</sup>.

Os gastos para a vinda de europeus ao território nacional revelam a tamanha hipocrisia e as atrocidades cometidas pelo governo brasileiro com os/as negros/as no contexto pós – abolicionista, pois não levou em consideração que esses/as foram os/as únicos/as trabalhadores/as submetidos/as ao regime de exploração Colonizadora, assim sendo, os/as verdadeiros/as protagonistas da construção da nação durante quatro séculos que deveriam ser efetivamente beneficiados/as com os investimentos em políticas sociais de acesso à educação, saúde, terras, trabalho e outros.

Entretanto, as dificuldades para a integração à sociedade brasileira, recaíram sobre os/as próprios/as negros/as, a “culpa” pelas condições “precárias” de vida e o estado de “miséria” material, como também, refletiram a perpetuação de estereótipos através de uma manobra ideológica que justificava a ausência, por exemplo, de oportunidades para a inserção ao mercado de trabalho como a “incapacidade” inerente a raça.

Nesse contexto, os/as negros/as foram empurrados/as para as situações laborais de informalidade e ilegalidade, assim como, tiveram que se sujeitar ao trabalho nas casas e nas fazendas de ex- patrões em virtude da substituição pela mão de obra do imigrante na incipiente industrialização.

Ao fim da escravidão [...] a população livre e pobre [...] **encontrava - se** em uma situação de completa exclusão em termos de acesso à terra (grifo nosso). Por sua vez, o acesso à instrução também não fora garantido por políticas públicas, não sendo sequer acolhido como objetivo ou garantia de direitos na Constituição de 1891. No mercado de trabalho, a entrada massiva de imigrantes europeus deslocava a população negra livre para

---

<sup>15</sup> Ver Bento (2005) e Theodoro (2008).

colocações subalternas. Esse processo foi marcado tanto por uma ausência de políticas públicas em favor [...] à população negra livre. (THEODORO, 2008, p.37).

Na década de 1930, novos estudos e novas interpretações sobre as relações étnico - raciais no Brasil, ganharam fôlego com o sociólogo pernambucano, Gilberto Freyre (1900-1987), em sua obra *Casa - Grande e Senzala*. Ao contrário do pensamento de Nina Rodrigues, Freyre percebia a miscigenação como um fenômeno positivo, acreditava que a mistura das três raças (negra, branca e indígena) formadoras da identidade brasileira, resultaria no mestiço, como o tipo ideal brasileiro.

Conforme Munanga (2008), na obra de Freyre, a história é contextualizada entre os séculos XVI e XVII, diante de uma sociedade colonial, aristocrata e altamente patriarcal pautada uma economia latifundiária baseada na monocultura da cana-de-açúcar. Nesse contexto, com a escassez de mulheres brancas fazia com que os senhores brancos se aproximassem das escravas negras e índias em busca da relação sexual. Nesse sentido, foi criada uma zona de confraternização, harmonia entre brancos e negros e a diminuição da distância entre a Casa Grande e a Senzala, apesar de toda a violência provocada pelo homem branco.

**Em sua obra**, *Casa grande e senzala*, Gilberto Freyre narra uma história social do mundo agrário e escravista do nordeste brasileiro nos séculos XVI e XVII (grifo nosso). No quadro de uma economia latifundiária baseada na monocultura da cana de açúcar nota-se o desequilíbrio entre sexos caracterizados pela escassez de mulheres brancas. Daí a necessidade de aproximação sexual entre escravas negras e índias com os senhores brancos; aproximação que, apesar da assimetria e da relação de poder entre os senhores e escravos, não impediu a criação de uma zona de confraternização entre ambos. Essa aproximação foi possível, segundo Freyre, graças a flexibilidade natural do português [...]. (p.76).

Embora, a expressão “democracia racial”, seja amplamente atribuída à Freyre a partir dos anos 30, por muito tempo houve controvérsias sobre por quem e quando pudesse ter empregado a mesma. Acredita-se que pudesse ter sido empregada por Arthur Ramos em 1941, e posteriormente por Roger Bastide em 1944. Tal fato leva a Guimarães<sup>16</sup> a seguinte indagação:

Ao que parece o termo foi usado pela primeira vez por Arthur Ramos (1943), em 1941, durante um seminário de discussão sobre a democracia no mundo pós-fascista [...] Roger Bastide, num artigo publicado no Diário de S. Paulo em 31 de março de 1944, no qual se reporta a uma visita feita a Gilberto Freyre, em Apipucos, Recife [...] Teriam Ramos ou Bastide cunhado

<sup>16</sup> GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Democracia racial**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>>. p. 1-2. Acesso em: 29 jul. 2013 às 21h 06 min.

a expressão ou a ouvido de Freyre? Provavelmente, trata-se de uma tradução livre das idéias de Freyre sobre a democracia brasileira. Este, como é sabido, desde o meados dos 1930, já falava em “democracia social” com o exato sentido que Ramos e Bastide emprestavam à “democracia racial. [...]”. (p. 1-2).

Apesar de não haver qualquer referência sobre a expressão “democracia racial” Na obra *Casa Grande e Senzala*, assim como, o significado da expressão foi pouco discutido por Freyre. Para os estudiosos posteriores a ele, acreditaram que a teoria foi extremamente importante por ser considerada a primeira obra que trouxe uma caracterização sobre as relações étnico – raciais o que tornou possível compreender como os seus desdobramentos foram prejudiciais para o reconhecimento e a efetivação de uma verdadeira democracia racial, vindo a ser chamado de “mito da democracia racial”, pois constituiu um corpo ideológico com a intenção de camuflar a situação, pela qual os/as negros/as foram submetidos/as na sociedade brasileira (VERDECCANA, 2009; GOMES, 2005).

Sem sombra de dúvida, essa visão romântica sobre as relações étnico – raciais tornou um discurso político – ideológico que perpetuou as discriminações sobre os/as negros/as, pois, atribuíram-lhes as responsabilidades pelas suas posições desiguais nos diversos setores da sociedade brasileira, por conseguinte, isentou o Estado brasileiro das responsabilidade de promover ações políticas contundentes e eficazes visando a superação das mazelas sociais, assim como Verdecanna (2009), analisa:

O mito acabou sendo prejudicial à democracia racial brasileira ao atribuir os dramas da população de cor da cidade à irresponsabilidade do negro, isentar o branco de obrigações, solidariedade e responsabilidade coletivas dos efeitos “sociopáticos” da abolição, reavaliar as relações entre brancos e negros, e forjar uma falsa consciência da realidade racial brasileira. Com ideias como a de que o negro não tem problemas no Brasil, não há desigualdade no país, as oportunidades são iguais para todo. [...] (p. 97).

Entre os anos de 30 a 50, o livro de Freyre foi traduzido da Língua portuguesa para outras línguas estrangeiras, bem como, as suas interpretações sobre a visão romântica das relações étnico – raciais no Brasil foram amplamente divulgadas no contexto internacional. Tal situação conferiu ao autor o prestígio e a notoriedade acadêmica e científica e, sobretudo, gerou uma zona de conforto para o governo brasileiro nos momentos históricos de regime ditatoriais, pois “exportou” a imagem de um “paraíso” racial, conseqüentemente camuflou os efeitos produzidos pelo racismo e a violência, acima de tudo, a violência sexual praticada contra as

mulheres indígenas e negras no período escravagista. A respeito disso, Gomes (2005), reitera:

O seu livro foi [...] traduzido da língua portuguesa para várias línguas estrangeiras, assim como as suas idéias [...] de que no Brasil existia uma harmonia entre as raças [...] divulgada pelos escritos de Freyre, extrapolou as fronteiras nacionais, principalmente entre os anos 30 a 50. O prestígio do autor fora do Brasil tornou-se fato notório: viagens ao exterior, conferências e seminários nos EUA e Europa, publicação de artigos e livros na Argentina, nos EUA e na França, participação em órgãos intergovernamentais – ONU e Unesco. (p.58).

Ainda nesse aspecto, é importante compartilhar as ideias da autora supracitada:

Essa visão idílica, não realista e ao mesmo tempo autoritária sobre as relações raciais no Brasil foi muito útil para as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade. (*Ibid.*).

É necessário destacar também o protagonismo do Movimento Social Negro brasileiro, entre os anos de 1930 e nas lutas pela redemocratização do país em 1970, cujas ações foram empreendidas no sentido de reconhecer, denunciar e trazer para o debate político, o racismo, assim como, desconstruir a imagem de “paraíso racial” forjado pelo imaginário coletivo social brasileiro. Além da importância desses Movimentos, Gomes (2005), destaca os estudos acadêmicos e as instituições governamentais que comprovaram a existência do racismo e a desigualdade racial entre brancos/as e negros/as no Brasil:

Essa imagem de “paraíso racial” [...] tornou-se muito aceita pela população brasileira. Através de vários mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, ela foi introjetada (e ainda é) pelos negros, índios, brancos e outros grupos étnico-raciais brasileiros. Porém, a atuação do Movimento Negro e, conseqüentemente, a construção de um debate político sobre a situação dos negros no Brasil, bem como a realização de pesquisas por acadêmicos e instituições governamentais, têm comprovado existência do racismo e, conseqüentemente, a desigualdade racial entre os negros e os brancos. [...] (p.59).

A Constituição Federal de 1988, representou certo avanço para o reconhecimento e a necessidade de reparação das injustiças sociais acumuladas e camufladas do processo histórico brasileiro. No âmbito Legal, algumas conquistas foram efetivadas no que se referem à transformação do racismo em crime inafiançável e imprescritível; à proteção legal aos documentos legais das

comunidades quilombolas, a conquista de direitos relacionados à identidade, ao gênero, à raça e à orientação sexual e outros.

Em 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a IIIª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas<sup>17</sup> em Durban na África do Sul, em que contou com a presença de líderes governamentais, organizações internacionais e intergovernamentais, ONGs, Movimentos Sociais entre outras.

O então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu um Comitê Nacional, composto por representantes de órgãos do governo e da Sociedade civil organizada, de entidades de movimentos Negro, Indígena, de Mulheres, de homossexuais, de Defesa da liberdade religiosa, a fim de promover a mobilização de todos em torno desse diálogo. Após a Conferência, o Estado brasileiro finalmente reconheceu que a Escravidão e o Tráfico de escravos eram considerados crimes contra a comunidade negra e expressou em sua Declaração e o Programa de Ação as responsabilidades dos Estados envolvidos, à restauração e à dignidade das pessoas racialmente discriminadas.

Em 2001, o Estado brasileiro participou da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, fórum em que a escravidão e o tráfico de escravos foram reconhecidos como crimes contra a humanidade - o que, por sua vez, reforça a luta por reparação humanitária ao povo negro. [...] A participação do Estado brasileiro nessas convenções evidencia uma tendência dos governos em *assumir* a postura de adesão a essas normas internacionais. [...]. (CAVALHEIRO, 2005, p.66).

Nesse sentido, algumas medidas foram importantes como a criação de uma Secretaria de Estado para a Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), que indicavam uma alteração bastante significativa no posicionamento governamental em relação à questão do racismo. Entre os programas estavam a criação de um Programa para a regulação das comunidades remanescentes de quilombos, além de ações voltadas a implementação da Lei 10.639/03; plano nacional de Saúde da população negra<sup>18</sup>.

Nos dias atuais, o Racismo funciona como um dispositivo de poder que se manifesta sob formas variadas, desde as manifestações sistemáticas de violência e intolerância contra aos negros/as às ações indiretas sustentadas pelo Estado

---

<sup>17</sup> A IIIª Conferência Mundial foi promovida pela ONU e realizada em Durban, na África do Sul, entre 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. Ver Cavalheiro (2005, p.66), Jaccoud (2008, p. 63).

<sup>18</sup> Ver Jaccoud (2008).

brasileiro, que recaem sobre os/as negras/as e seus descendentes, as experiências amargas das mazelas sociais. Tais situações são bem perceptíveis pelas desigualdades nos mais diversos espaços sociais, por exemplos, quando esses segmentos étnicos são empurrados/as para as periferias; as elevadas taxas de analfabetismo e evasão; as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho; o alto índice da mortalidade infantil decorrente da fome e da desnutrição; o extermínio massivo da juventude negra, a invisibilidade na mídia, livros didáticos. (SILVA, 1995, GOMES, 2005).

Nos últimos anos, sabemos que as lutas coletivas têm sido intensificadas na perspectiva de tentar reverter o quadro de opressão e desigualdade que caracterizam o modo de vida da população negra suscitando as reflexões para a necessidade de ações políticas voltadas para a inclusão étnico - racial e para o combate ao racismo e à discriminação racial no território brasileiro.

Para não afirmamos que não houve desfecho satisfatório, podemos apontar alguns êxitos obtidos com essas lutas, tais como: a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro – brasileira na educação; a Lei nº 7437/05<sup>19</sup>, que classifica o racismo como crime inafiançável; a Secretaria Especial de promoção da Igualdade Racial e o sistema de cotas nas universidades públicas.

Apesar de alguns avanços, ainda é preciso que várias ações sejam empreendidas a fim de preencher as lacunas deixadas para que esse segmento étnico – racial venha conviver e usufruir de uma democracia racial em igualdade de direitos, além de reconhecer e dá visibilidade as suas histórias, culturas e diversidades.

## 2.2 PELE NEGRA E O JOGO DAS APARÊNCIAS

A ideologia do branqueamento foi pautada pela legitimação de um modelo branco que perpetuou pelas mais diversas esferas da sociedade brasileira, inculcando nos negros e os afrodescendentes, a rejeição dos traços negróides e o afastamento de tradições, costumes e hábitos que foram vistos como negativos.

---

<sup>19</sup> No Brasil, é conhecida também como Lei Caó.



A esse respeito, Piza (2000), compreende o branqueamento como um conjunto de normas, atitudes e valores dos brancos que os/as negro/as, e seus descendentes incorporam na perspectiva de atender a demanda concreta e simbólica para assemelhar-se ao modelo branco, e a partir dele, construir uma identidade racial positivada. Para (SILVA, 1995), tal ideologia também conduz às pessoas brancas a internalização de uma imagem negativa de negros/as afastando destes/as, à medida que os/as “*veem com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio cultural e físico*” (p.31).

Ao discutir como a ideologia do branqueamento foi assimilada pela comunidade negra, com o foco de atenção para a cidade de São Paulo em final do século XX, Domingues (2002)<sup>20</sup>, aponta três aspectos importantes que caracterizaram o discurso sobre a ideologia do branqueamento no Brasil relacionando com os valores *da moral e/ou social; biológico e estético*.

O *Branqueamento moral e/ou social*, referia-se a assimilação de atitudes e comportamentos, presumivelmente, "positivos" do branco, devido às representações negativas que o próprio branco faz a respeito dos valores, costumes, tradições culturais e religiosas, entendidos pejorativamente como: coisas de "preto", "grotescos", "bárbaros", "selvagens" etc.

O *Branqueamento biológico*, consistia na crença de que dos casamentos interraciais (branco - negro), os descendentes (filhos/as, netos/as) distanciariam da origem afro-negra. Havia no imaginário, que o nascimento de criança com a pele mais clara, simbolizava a “vitória”, pressupondo a “amenização” do sofrimento com o preconceito racial e a obtenção de mais oportunidades para a ascensão social. Caso a criança nascesse com a pele mais “escura”, a impressão era de um pesar e de “má sorte”.

O *Branqueamento estético*, pautou no comportamento e na atitude de muitos/as negros/as quanto a assimilação de traços corpóreos apoiados em padrão de estética branca eurocêntrica, cujo principal objetivo era a tentativa de eliminação dos traços negróides, com crença de um “alcance” a “aparência perfeita”. Tais discursos, segundo Domingues, tiveram a “imprensa negra” e a “imprensa branca” como os principais veículos disseminadores de mensagens “alienantes”,

---

<sup>20</sup> DOMINGUES, Petrônio. **Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930**. Estudos Afro - asiáticos , vol.24 , n.3, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aaa/v24n3/a06v24n3.pdf>>. Acesso em: 04 de Ago. de 2013

“estereotipizantes” que apregoavam o ideal de branqueamento, via a “obtenção” de traços tipicamente europeizados, tais como: *“nariz afilado, cabelos lisos, lábios finos, cútis clara”*.

O autor acima citado, demonstra através um dos anúncios publicitários de um jornal de grande circulação da época, *O Clarim D'Alvorada*, como a ideologia do branqueamento se fortalecia como tentativa para o apagamento das expressões estéticas típicas da mulher negra. Na mensagem veiculada abaixo, os cabelos crespos são representados como indicativos de “problema” e de “fealdade”, com os quais, o uso dos instrumentos para contrariar as suas texturas, soaria como as alternativas infalíveis ao “caminho” da felicidade.

Uma invenção maravilhosa!..<sup>21</sup>.  
 "O Cabelisador".  
 Alisa o cabelo o mais crespo sem dôr.  
 Uma causa que até agora parecia impossivel e que constituia o sonho dourado de milhares de pessoas, já é hoje uma realidade irrefutavel.  
 Quem teria jamais imaginado que seria possivel alisar o cabelo, por mais crespo que fosse, tornando-o comprido e sedoso?  
 Graças á maravilhosa invenção do nosso "CABELISADOR", consegue-se, em conjuncto com duas "Pastas Mágicas", alisar todo e qualquer cabelo, por muito crespo que seja.  
 Com o uso deste maravilhoso instrumento, os cabellos não só ficam infallivelmente lisos, mas tambem mais compridos.  
 Quem não prefere ter uma cabelleira lisa, sedosa e bonita em vez de cabellos curtos e crespos?  
 Qual a pessoa que não quer ser elegante e moderna?  
 Pois o nosso "Cabelisador" alisa o cabelo o mais crespo sem dôr.  
 (O Clarim D'Alvorada, São Paulo, 9/6/1929: 1 *apud* DOMINGUES, 2002, p. 578).

Entre os “tabus” provocados pela ideologia do branqueamento também estão relacionados à conotação negativa ou as formas ofensivas quando alguém é “chamada de negra”, assim como, geram os equívocos para a autoidentificação racial das próprias pessoas negras durante o censo demográfico brasileiro.

A exemplo disso, o historiador Clóvis Moura (1988), fez uma análise no censo demográfico brasileiro de 1980<sup>22</sup>, e apontou que havia 136 tipos de expressões identificadas pelos brasileiros/as que faziam alusões a “cor” negra, evidenciando as diversas formas de camuflagens dos traços negróides para a tentativa de aproximação de uma cor ideal, físico e simbolicamente, branca, tais como: “morena-canela”, “café- com - leite” “acastanhada”, “alva - escura”, “queimada de

<sup>21</sup> A ortografia é fiel ao texto.

<sup>22</sup> Ver Moura (1988).

sol”, “jambo”, “mulatinha”, “branca- suja”, “parda”, “sapecada”, “branca- queimada”, “sará”, “verde”, “cobre”, “meio – preta” e outras.

Nos dias atuais, percebemos que a ideologia do branqueamento se manifesta pelos seus veículos reprodutores dominantes, tais como: livros didáticos, imagens, músicas, literatura, mídia (telenovelas, propagandas, programas) e outras formas simbólicas que violentam, principalmente, as meninas e mulheres negras, através da reprodução dos estereótipos relacionados as suas estéticas, histórias, identidades; assim como, a sub-representação dos espaços, entre outros.

Araújo (2000), afirma a existência da sub-representação das atrizes negras nas telenovelas brasileiras, através de papéis pouco expressivos, tais como: “domésticas”, “escravas”, “faveladas”, da mesma maneira, Paim (2007), lembra que os programas televisivos infantis e os comerciais de cosméticos, no geral, são apresentados por mulheres brancas e loiras, assim como, Silva (1995) e Gomes (2005), criticam as escolas brasileiras, por formarem uma geração de pessoas com um currículo escolar voltado a valorização da cultura eurocêntrica e os livros didáticos que estereotipam os/as negros/as, associando à “feiura”, “maldade”, “sujeira” e “incapacidade”.

Na concepção autores/as supracitados/as, o modelo estético branco, caracterizado por corpos magros, cabelos lisos e olhos claros, traços tipicamente europeizados, somado com a perpetuação de seus valores sociais e morais “positivos”, se apresenta para a geração de telespectadores/as, consumidores/as, educandos/as, como a única referência de cidadão/ã brasileiro/a, num território, onde contraditoriamente, 50,7%<sup>23</sup> da população se declara negra (pretos e pardos), conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010.

Sabemos que tal modelo não condiz com a realidade sociocultural e identitária de cidadão/a, tão fortemente presente no território brasileiro, porém, ao ser difundido como o ideal, ele funciona como um passaporte para o favorecimento das melhores oportunidades em todas as esferas da vida social.

Nessa perspectiva, até mesmo os mestiços que possuem traços fenotípicos que “aproximam” de um modelo branco, são beneficiados com os bens simbólicos, oportunidades no mercado de trabalho e na distribuição de bens econômicos, isso porque no Brasil, a cor da pele marca, influencia e garante a trajetória dos

---

<sup>23</sup> O dado referente à população negra, encontra-se disponível em : <<http://puc-riodigital.com.pucRio.br/Jornal/Pais/Afirmacao-no-Brasil-cada-vez-mais-negro-20266.html>>. Acesso em: 29 de jul. 2013.

indivíduos, à medida que regula as relações sociais nos variados espaços que os mesmos transitam, como exemplo, é a inserção e a mobilidade no mercado de trabalho. (SILVA, 1995; NOGUEIRA, 1985; FRANCO, 2008; CARNEIRO, 2006).

Portanto, não poucos os desafios enfrentados pela pessoa negra para que a autoafirmação identitária seja sem conflitos, tendo em vista que todo o seu processo de formação humana, escolar, cultural e outras foi permeada pela legitimação de um modelo branco eurocêntrico. A desconstrução de tal modelo pelo imaginário social ainda se dá de forma vagarosa, o que torna imprescindível, o papel da família, escola, entidades negras e todos outros para a formação da geração de pessoas com o orgulho de si mesmas para o fortalecimento de sua identidade étnica e resistentes às histórias e culturas afro- brasileira e africana.

### 3 MULHER, EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA

Em nossa formação social, as diferenças biológicas entre homens e mulheres com base nos pólos masculino – feminino serviram como marcadores para os tornaram desiguais quanto à ocupação dos espaços e de representações de papéis sociais, como afirma Scott (1995) *“gênero: é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado as relações de poder, p. 86”*.

As diferenças entre os gêneros foram estruturadas pelas relações de poder que naturalizaram a dominação masculina em detrimento de uma construção de uma identidade negativa atribuída ao ser Mulher. Nesse sentido, conforme Bourdieu (2000), o poder é *“(...) caracterizado como poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daquele que não quer saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exerceu p.7”*. Ou seja, conforme, o autor compreendemos que as relações de poder, são tão sutis e se desdobram para o campo simbólico quando reforçamos uma suposta “naturalidade” e muitas vezes não percebemos como as relações estão instituídas entre os seres dominantes (homens)/ dominados (mulheres) na sociedade.

A educação pela quais homens e mulheres passaram em diferentes esferas sociais: família, escola, trabalho, religião, entre outros, reproduziram estereótipos relacionados às identidades de uma suposta superioridade e dominação masculina em detrimento da construção de uma identidade negativa para as mulheres, que foram referendadas com comportamentos relacionados à submissão e à ocupação do espaço privado (MELO et. al 2001; FAGUNDES, 2005, TORRES & SANTOS, 2001).

A educação da mulher, ao longo da história, sempre se deu sob concepções e formas diferenciadas daquela destinada aos homens. Muitas vezes, além de serem relegadas a um plano secundário, as mulheres, durante anos, aprenderam a não transpor a fronteira do lar, a se manterem distante da questão do saber [...] e do direito de exercerem o trabalho remunerado. Aos poucos, foi – se modificando esse quadro, com o acesso da mulher à educação formal, embora não se tenha chegado, ainda, a uma situação de igualdade plena de direitos entre os gêneros. (Torres & Santos, 2001, p. 129).

O presente capítulo tem como objetivo discutir como a educação formal no Brasil esteve a serviço de homens brancos, e, paulatinamente, as mulheres brancas que ficaram responsáveis pelo magistério, fruto de formação da sociedade brasileira

que está pautada nos valores machistas e racistas, os quais excluía negros e mulheres negras.

### 3.1 DOCÊNCIA NO BRASIL: DE HOMEM BRANCO PARA MULHER BRANCA

No século XVI, a educação se instaurou no Brasil através de uma série de práticas pedagógicas que os padres jesuítas elaboraram na perspectiva de dedicar a educação masculina com estratégias que estavam fundamentadas em duas medidas: catequizar os indígenas e educar os filhos dos colonos portugueses, sendo que estes empunharam o magistério durante o Período Pombalino, chamada de “aulas régias”, que constituíam disciplinas autônomas e isoladas, ensinadas sem um plano de estudo estruturado. A respeito disso, Louro (1997), faz a seguinte análise:

[...] a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens- aqui por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto responsáveis com “as aulas régias”- oficiais- quanto como professores que se estabeleciam por conta própria. (p. 449).

Na época, acreditava-se que as mulheres indígenas haviam solicitado ao Padre Manuel da Nóbrega quanto ao ensinamento da leitura e da escrita. Este encaminhou o pedido à Coroa Portuguesa. Visto que a maioria das mulheres na Metrópole portuguesa não era alfabetizada, obviamente, o tão “audacioso” pedido não despertou o interesse da Rainha de Portugal. Conforme, Ribeiro (2007), apesar da negação da Rainha, algumas indígenas conseguiram burlar o sistema, como o foi caso de Catarina Paraguassu<sup>24</sup> evidenciando a primeira mulher brasileira que teve contato com a prática da leitura e escrita na época:

[...] infelizmente, a rainha de Portugal Dona Catarina, negou a iniciativa, qualificando-a de ousada devido às “consequências nefastas” que o acesso das mulheres indígenas à cultura dos livros da época, pudesse representar. No século XVI, na própria Metrópole havia escolas para meninas. Educava-se em casa. As portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas aos livros de rezas. Por que oferecer educação para mulheres “selvagens”, em uma colônia, tão distante e que se só existia para o lucro Português? (RIBEIRO, 2007, p.81).

---

<sup>24</sup> Acredita-se que Catarina Álvares Paraguassu (Bahia, 1495 - Bahia, 1589), foi uma indígena Tupinambá da Bahia. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Catarina\\_Paragua%C3%A7](http://pt.wikipedia.org/wiki/Catarina_Paragua%C3%A7)

Vale lembrar que no Período Colonial, a sociedade brasileira se conformava pelo modelo predominantemente patriarcal, racista e analfabeto, que excluía os diversos segmentos tais como mulheres, negros/as, indígenas. Embora, as mulheres brancas ficassem restritas ao espaço privado, tiveram as oportunidades de instrução ao ensino dos bons valores morais face aos demais segmentos. Como compartilha Fagundes (2005):

Neste contexto, a companhia de Jesus, no Brasil, fundou a primeira escola para meninas, e ainda que restrita ao ensino das boas maneiras, prendas domésticas e catequese. Até então, a educação informal da mulher mantinha-se atrelada às concepções de ser feminina, reforçada desde a mais remota antiguidade: mulher é aquela que cuida da casa e da preparação dos alimentos, reproduz a espécie- dá origem e cuida dos filhos, cozinha, tece, é fraca, inferior ao homem, por isso subjugada e oprimida, etc. (p.50).

Em pleno século XVII, acreditava-se que apenas duas mulheres livres da elite no Brasil sabiam assinar os seus nomes, respectivamente, Leonor Siqueira, a viúva de Luiz Pedrosos e sogra do Capitão – Mor Pedro Taques de Almeida, e Madalena Holsquor, viúva de Manuel Vândala, de origem flamenca (RIBEIRO, 2007; MELO et. al 2001).

A chegada da família real em 1808, resultou em avanços consideráveis no que diz respeito aos aspectos culturais, tais como: a criação de museus, bibliotecas, academia, imprensa, porém, no contexto educacional ainda prevalecia as formas dispersas de ensino e aprendizagem do período Pombalino. Portanto, conforme Vilella (2000), a partir do início século XIX, com o reinado de D. João VI houve o controle do Estado sobre a educação escolarizada emergindo as primeiras iniciativas de criação de escolas primárias.

Com a Independência de 1822, a sociedade brasileira apresentou uma estrutura social mais complexa. Na política, o poder concentrava nas mãos das classes dirigentes e a economia apresentou de forma diversificada. Aliado a isso, um discurso oficial tomou proporção que deu ênfase a importância da educação para a modernização e progresso do país, que perpetuava ainda a imagem de um país “atrasado” e “inculto” do período anterior. Diante dessa perspectiva as instituições escolares viram-se obrigadas a atender outros segmentos sociais. Sobre isso, Louro (1997), explicita enfaticamente:

Proclamada a Independência, parecia haver, ao menos como discurso oficial, a necessidade de construir uma imagem de um país que afastasse o seu caráter marcadamente colonial, *atrasado, inculto e primitivo*. É bem

verdade que os mesmos homens e grupos sociais continuavam garantindo suas posições estratégicas nos jogos de poder da sociedade. No entanto, talvez fossem agora necessário outros dispositivos e técnicas que apresentassem as práticas sociais transformadas, ainda que muitas transformações fossem apenas aparentes. (p. 441).

Após a Independência, a Assembleia Constituinte de 1823 incluiu um projeto de instrução escolar que instituiu a Lei de 15 de outubro de 1827 que determinou a criação das primeiras instituições escolares voltadas para promover a educação feminina, embora, com as diferenciações entre os gêneros.

Havia escolas de meninos mantidas pelos professores e escolas para meninas regidas pelas professoras, bem como, as diferenças da prática curricular em que para os meninos a ênfase foi dada ao aprendizado da geometria e da aritmética, enquanto o ensinamento para as meninas, o aprendizado era de bordado e costura formando - as para se tornarem “boas esposas”. A diferenciação curricular, também implicava a desigualdade salarial entre as professoras e professores, pois o ensino da geometria garantiria aos professores homens, um melhor nível salarial. Como destaca Torres & Santos (2001, p. 133):

[...] as mestras estavam desobrigadas do ensino da geometria, o que marcava uma diferenciação na estrutura curricular das escolas masculinas femininas. Evidencia-se, nesse aspecto, a desvalorização do ensino feminino, já que a geometria continuava a integrar o currículo das escolas para meninos e justificava o critério estabelecido na diferenciação dos salários pagos aos mestres.

Cabe destacar também, o protagonismo da intelectual e professora, Nísia Floresta. Considerada como uma pioneira no feminismo brasileiro, ela tinha um ideal revolucionário para a época através de suas denúncias as formas de opressão que submetia as mulheres, por exemplo, a falta de acesso educação. Ela fez crítica ao Estado por favorecer a educação formal apenas aos meninos.

Nísia, [...] indignou-se e criticou a primeira legislação sobre a educação, relativa as mulheres, publicada em 1827. Tratava-se de uma lei restritiva, que favorecia a abertura de escolas, em maior quantidade para os meninos. Mais tarde, [...] Nísia, funda um novo colégio para moças, no Rio de Janeiro, em 1838, o Colégio Augusto, escandalizando, durante dezessete anos, como educadora [...]. (MELO et. al 2001, p.35).

Do final do século XIX, com a Abolição da Escravatura, e, posteriormente, a Proclamação da República, o Brasil se via invadido por um debate em torno da crença de que a educação do povo garantiria a construção de uma nova nacionalidade e do progresso do país. Nessa direção, houve um crescimento numero de instituições escolares, ampliação na oferta do ensino primário, criação de



Escolas Normais a fim de garantir a formação de mais profissionais para atuar na docência.

Nesse contexto, houve um aumento significativo de registros de matrículas de público feminino em detrimento ao número de homens nas Escolas Normais várias regiões do país. Conforme Louro, (1997), tal fenômeno foi bem percebido em 1874, na província do Rio Grande do Sul, posteriormente, em 1908, no estado de São Paulo e em outras regiões. Tal processo foi alcunhado de “feminização” do magistério, que foi relativo ao “abandono” dos homens pelo o exercício da profissão docente em virtude da atração deles pelas ofertas de emprego e outras profissões nos setores vinculados a industrialização que estava em pleno crescimento no final do século (LOURO, 1997; ALMEIDA, 1998).

[...] Em algumas regiões de forma mais marcante, noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério” também observado em outros países, fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. A presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais provocaram uma outra expectativa com relação à escolarização [...]. (LOURO, 1997, p. 448).

Ao longo de várias décadas, uma série de estereótipos, críticas, resistências e polêmicas tomaram corpo a fim de “alertar” a sociedade brasileira sobre o “perigo” da atuação das mulheres na profissão docente, isso porque, a condição de educador representava prestígio social para os homens, e as mulheres eram consideradas as supostas “ameaças” na sociedade brasileira ao ocupar o “lugar”, até então de privilégio da masculinidade.

Conforme Louro (1997), havia discursos absurdos permeados de ideologias perversas em vários campos como a medicina e a educação, com a crença sobre a “incapacidade” intelectual de mulheres para o ensino de crianças em razão os seus cérebros “poucos desenvolvidos” pelo seu “desuso”, assim como, (Fagundes, 2005) havia relação entre a profissão docente e a esfera privada, uma vez aquela compreendida com uma espécie de “extensão” do lar, “dons maternais” relacionados aos atos de cuidar de crianças, ensinar e servir.

A partir da segunda metade do século XX, que a “feminização” do magistério veio a ser um fenômeno consolidado em que mulheres assumiram as salas de aulas quase que por completo. Nesse sentido, esse processo deve ser compreendido muito mais que ingressos de mulheres nas escolas normais em termos quantitativos,

mas, sobretudo pelo fato de ter sido uma das profissões pioneiras e institucionalizadas no Brasil que proporcionou a elas um adentramento ao espaço público, até então restrito ao poder masculino (ALMEIDA, 1998).

Nos anos 30 e 40, algumas propostas inovadoras ampliaram o discurso científico no âmbito educacional trazendo para o Magistério infantil, as contribuições das teorias da sociologia e da psicologia que engendrava novas representações sobre a professora com ênfase a sua função de responsável pela aprendizagem centrada no interesse da criança, conforme Louro (1997), declara:

Na medida em que o discurso científico ganha terreno no âmbito pedagógico, as teorias psicológicas e sociológicas contribuem para engendrar uma nova representação de professora- ela agora denominada educadora, possivelmente na tentativa de enfatizar o caráter amplo de sua atividade. A missão da educadora é fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes. Além de instruir, ou mais importante do que instruir, sua tarefa consiste em educar. (p. 471).

Conforme, Louro (1997), as décadas de 60 e 70, o Brasil viveu o contexto político – social da Ditadura Militar, com severas mudanças no âmbito religioso, político, cultural e educacional. No campo educacional, em particular, havia um intenso controle e fiscalização sobre o discurso didático- pedagógico, nos procedimentos de ensino – aprendizagem, currículo, livros em que tudo, deveria atender a essa nova ordem. Nesse contexto, a concepção de professora que antes estava voltada para atividades maternas, que dava apoio emocional às crianças foi substituída pela imagem de profissional do ensino, cujas tarefas tornaram- se burocráticas, de ordem administrativa e sua ação didática mais técnica, eficiente e produtiva. Como Louro (1997), analisa abaixo:

[...] esse profissionalismo caracterizava- se pela valorização de um outro tipo de habilidades dos professores e professoras, exigindo- lhes uma atividade bastante intensa com atividades de ordem administrativa e de controle; determinava-se, também, que sua ação didática se tornasse mais técnica, eficiente e produtiva. Ainda que essas novas tarefas tivessem, representado, muito provavelmente, de uma “intensificação” do trabalho docente, houve pelo menos por parte de alguns, adesão tal discurso. [...] (LOURO, 1997, p. 473).

Portanto, percebemos que a educação sempre privilegiou os homens. O reconhecimento da luta para emancipação das mulheres como sujeitos sociais e políticos, através do acesso à instrução escolar e ao direito ao voto secreto e outras,

se deu de forma tardia e permeada de estereótipos vinculados pela mentalidade masculina.

### 3.2 MULHER NEGRA E EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIAS

Ao longo do século XX, a oferta do ensino público brasileiro tem ampliado e garantido o acesso à escola para outros segmentos sociais que anteriormente foram excluídos do processo educacional formal. Entre as décadas de 60 e 80 do referido século, as mudanças sociais no contexto brasileiro foram acompanhadas também pelo ingresso de muitas mulheres negras no ensino superior. Com isso, demonstrando a superação das barreiras impostas para adentrar em um espaço de poder exclusivo do segmento branco.

A esse respeito, Almeida (1998) e Oliveira (2003), observaram que as mulheres negras e pobres carregaram por muito tempo o estigma da escravidão, decorrente da sujeição aos trabalhos de nível inferior, assim como, a exclusão do processo de escolarização. E mesmo, com a abertura e a democratização do ensino público na década de 60, para que essas mulheres tivessem acesso à educação formal, foi fundamental a mobilização dos movimentos feministas, em especial, dos movimentos de mulheres negras na década de 70 e 80.

Para Alvarez (1990) *apud* Birdwell (2009)<sup>25</sup>, acreditava que entre 1969 e 1975, houve um crescimento de cinco vezes no número de mulheres nas universidades brasileiras, porém, em 1985 (após dez anos) menos de 1% de mulheres negras possuíam nível superior, antes 4,2 % das brancas.

Em relação ao mercado de trabalho, conforme a autora, apenas 2% das mulheres negras estavam em profissão de alto prestígio e setores primário e terciário que não exigiam qualificação, elas representavam 69%, ganhando uma média menor que os homens negros ocupando as mesmas ocupações. Em 1985, entre as mulheres com capacitação suficiente para postos de trabalho que exigiam qualificação, as brancas ganhavam 35% menos que os homens, e as mulheres negras, 48% menos que as mulheres brancas situadas no mesmo nível educacional.

---

<sup>25</sup> BIRDWELL, Sarah. Dupla discriminação numa democracia racial: a luta de feministas negras no Brasil. In: JOHNSON, J.; VIEIRA, V. R. (orgs.). **Retratos e espelhos: Raça e Etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos**. São Paulo: FEA/USP, 2009.

Contudo, apesar do considerável avanço no ingresso de muitas mulheres negras nos cursos universitários de alto prestígio como medicina, direito, e outros, quando se refere às oportunidades de ingresso e permanência no mercado de trabalho, elas ainda encontram-se em situações de desvantagens em relação aos homens brancos e às mulheres brancas.

Conforme Bento (1995), os estudos feitos referentes à situação da mulher negra no mercado de trabalho, revelam que elas ainda encontram-se em ocupações de desvantagens em relação ao homem branco e à mulher branca, e, se comparada ao homem negro. Segundo a autora, para a mulher branca alcançar a mesma posição do homem branco, necessita de uma vantagem de cinco anos de escolaridade, enquanto que a mulher negra necessita de oito a onze anos de estudos a mais que o homem branco.

Na década de 1990, com a expansão da educação superior, após a promulgação da Lei 9.394/96 houve a ampliação da oferta das vagas nas instituições de educação superior, conseqüentemente o aumento das mulheres no nível superior, em especial as mulheres negras.

As melhorias de condições de vida das mulheres nos últimos anos é fruto de uma luta longa e árdua, pois não podemos afirmar que há um desfecho satisfatório e com boas perspectivas. Portanto, o reconhecimento por políticas adotadas pelos governos e as lutas empreendidas pelos movimentos feministas e de mulheres negras em prol da garantia de ações de equidade e de reparação histórica de uma realidade excludente, já demonstram alguns avanços, porém, o reconhecimento do racismo e da discriminação de gênero, assim como, a busca para a superação dessas mazelas produzidas por tais ideologias, devem ser pautas incorporadas pela sociedade como um todo, independente do gênero e do pertencimento racial.

## 4. DIALOGANDO PARA ALÉM DA COR DA PELE

O presente capítulo dá visibilidade a análise e as discussões dos dados coletados explicitando as concepções dos sujeitos à respeito do campo das relações étnico- raciais com o recorte da inserção e mobilidade profissional. Diante disso, foi necessário estruturar o capítulo em quatro itens importantes, tais como: Caracterizando os sujeitos; A cor da pele como um “passaporte”; O mito sobre a mulher negra; Um olhar a si: relação entre form (ação) docente e mulher negra em espaço de atuação.

### 4.1 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS

São estudantes do curso de Pedagogia – UFBA, que relataram experiências durante os Estágio em escolas particulares de grande porte situadas em bairros de classe média – alta em Salvador. Com exceção de uma estudante do 4º semestre, que no momento da pesquisa encontravam – se estagiando por três meses, o restante relatou as experiências tidas nas referidas escolas em períodos anteriores aos da coleta de dados.

Entre os cargos descritos, 4 (quatro) delas eram Auxiliares de classe (consistiam no auxílio da professora regente em sala de aula; monitoria das atividades escolares dos alunos e o acompanhamento aos mesmos nos espaços extra- salas de aula); 5 (cinco) possuíam o cargo de Aplicadoras<sup>26</sup> de provas (restringiam a aplicação e a fiscalização de provas dos/as alunos/ as do Ensino Fundamental e Médio) e 2 (duas) eram Monitoras de laboratório de informática (trabalhavam com o auxílio aos os/as alunos/ as nas atividades escolares com o manuseio dos softwares educativos).

O ingresso das estudantes nas escolas particulares foi intermediado por uma Agência de Estágios em Salvador, denominada de Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), cuja responsabilidade restringia ao cadastramento e ao encaminhamento de estudantes universitários/as e de ensino médio às vagas oferecidas pelas empresas. No caso específico de estudantes do curso de Pedagogia, a Agência selecionava desde o 3º semestre com o pressuposto de que poderia renovar o contrato de estudantes até por dois anos.

---

<sup>26</sup> Aparece nas falas dos sujeitos com o nome de Fiscal de provas.

| <b>NOMES<sup>27</sup></b> | <b>SEMESTRE</b> | <b>CARGO (INGRESSO)</b> | <b>PERÍODO (MESES)</b> | <b>CARGO (PROPOSTAS)</b> |
|---------------------------|-----------------|-------------------------|------------------------|--------------------------|
| Paloma dos Santos         | 3º              | Aplicadora de provas    | 8                      | Auxiliar de Classe       |
| Cláudia Ferreira          | 4º              | Monitora de laboratório | 4                      | Não                      |
| Mônica Alves              | 5º              | Monitora de laboratório | 6                      | Não                      |
| Denise da Costa           | 7º              | Auxiliar de classe      | 2                      | Não                      |
| Lucia Almeida             | 8º              | Auxiliar de classe      | 10                     | Não                      |
| Vânia Gama                | 8º              | Aplicadora de provas    | 12                     | Auxiliar de Coordenação  |
| Amanda Lima               | 8º              | Aplicadora de provas    | 24                     | Monitora de aluno/a      |
| Laís Cerqueira            | 8º              | Auxiliar de classe      | 12                     | Não                      |
| Sônia Freitas             | 8º              | Aplicadora de provas    | 8                      | Auxiliar de Classe       |
| Verônica Arruda           | 8º              | Auxiliar de classe      | 15                     | Auxiliar de Coordenação  |
| Patrícia da Silva         | 8º              | Auxiliar de classe      | 8                      | Não                      |

Tabela 1: Relação entre o semestre cursado, período de estágio e os cargos nas Escolas.

No tocante a influência dos estereótipos relacionados à “cor” negra no processo de entrevista, uma estudante que exercia a função de Aplicadora de provas afirmou que tais estereótipos determinaram a obtenção da vaga de estágio, pois, considerava o cargo “desvalorizado”, por essa razão a presença majoritária feminina e negra.

Duas estudantes alegaram que adentraram a escola por referências de amigas do curso de pedagogia que estagiavam há mais tempo nas instituições, por isso, acreditavam que os fatores relacionados à aparência não influenciaram diretamente para a obtenção das vagas durante as entrevistas. Uma estudante destacou que esses fatores não influenciaram no processo de seleção de emprego e alegou que um bom currículo e a experiência profissional.

<sup>27</sup> Os nomes dos sujeitos, assim como, os nomes de alunos citados durante as falas, são substituídos por nomes fictícios. Enquanto, os nomes de escolas citadas são substituídos por letras do alfabeto, tais como X e Y.

Todas as estudantes afirmaram que as funções que exerciam nas escolas condiziam com os cargos para os quais foram contratadas, com exceção de uma estudante, que explicitou:

*Os estagiários eram enviados para este colégio por meio de uma agência. No contrato constava que desenvolveríamos atividades, mas fui direcionada para fiscalizar provas e simulados durante a semana e aos sábados. (Vânia Gama).*

Nas instituições, elas tiveram experiências de Estágio em período mínimo de 3 meses a 24 meses. Nesse decorrer, as estudantes relataram que não houve o recebimento de propostas para os cargos efetivos, embora, 5 (cinco) delas receberam propostas para mudanças de cargos, ainda que na condição de Estagiárias, tais como: Auxiliar de classe, Monitora de aluno/a (acompanhamento de alunos/as nos corredores para atividades extra - salas de aula) e Auxiliar de coordenação (auxílio ao atendimento acadêmico de alunos/as; a coleta e sistematização de dados da escola, organização de provas, relatórios).

Ainda assim, essas últimas estudantes não desempenharam as funções nas instituições. Entre os motivos relatados, encontraram: o desencontro do horário do Estágio com o horário das disciplinas ofertadas na faculdade; a desvalorização da função, no tocante ao excesso de carga horária; a influência de estereótipos relacionados à aparência durante a entrevista implicando a obtenção das vagas.

As 6 (seis) estudantes que não receberam as propostas de mudanças de cargos alegaram situações como: pouco tempo de experiência profissional, saída da escola por anulação de contrato antes do término do estágio, recebimento de propostas para a participação em programa de extensão universitária na UFBA.

*A decisão de sair da escola foi uma iniciativa minha, pois consegui uma bolsa para participar em um projeto dentro da universidade, o que de fato era o meu desejo. (Mônica Alves).*

*Na escola X [...] fui estagiária por dois meses. Solicitei a minha quebra de Contrato. (Denise da Costa).*

*Fui chamada para participar da 2ª seleção para o cargo de auxiliar de classe, mas não fiquei porque tinha disciplina da faculdade no mesmo horário que o trabalho. (Sônia Freitas).*

Das 11 (onze) estudantes negras, 8 (oito) delas afirmaram que não havia o número equivalente entre estagiárias brancas e negras no quadro de funções oferecidas pelas instituições. Como também, 8 (oito) delas perceberam que as

estagiárias negras não eram igualmente contratadas em relação as estagiárias brancas, seja para as vagas de estágios ou para contratos efetivos.

As negras eram sub-representadas nos cargos considerados de prestígio nas instituições na área de coordenação, recepção, docente que era composto por funcionárias efetivas e/ou estagiárias brancas.

*O quadro de fiscal era composto em sua maioria por mulheres negras. Nos outros cargos, tidos como mais valorizados a maioria das estagiárias tinha a pele clara. (Vânia Gama).*

*[...] as brancas você via mais nos cargos de coordenadoras, recepcionistas e auxiliares para trabalhar na educação infantil. (Paloma dos Santos).*

*Na escola em que fiz estágio, havia três estagiárias: duas negras e uma branca. Esta por sinal foi contratada pela escola dois anos, mesmo antes mesmo de concluir o curso. (Lucia Almeida).*

#### 4.2 A COR DA PELE COMO UM “PASSAPORTE”

A autoidentificação e a autoafirmação de todas as estudantes como negras, independente de suas nuances, demonstram um aspecto bastante positivo sobre o sentimento de pertença étnico – racial, levando em consideração que o nosso processo de formação étnico- identitária foi pautada na identificação dos sujeitos com base nas diferenças fenotípicas circunscrita no corpo do indivíduos, tais como: a cor da pele, o formato de nariz e a textura do cabelo, etc. Desse modo, resume numa visão simplista e ultrapassada do que significa ser “negro/a” no Brasil, e ao mesmo tempo inviabiliza o sentido político, as histórias e ascendências dos indivíduos.

*Eu não me identifico levando em consideração a cor da pele, pois ser negro está para além da quantidade de melanina que cada pessoa carrega [...] exalto com orgulho minha identidade étnico-racial, meus valores, minha história, independente das minhas características fenotípicas. (Vânia Gama).*

*Sou negra mesmo, negócio de parda não existe! (Paloma Santos)*

Nesse sentido, os discursos das estudantes são reiterados por Gomes (2001), quando afirma que “[...] ser negro, no Brasil, [...] é uma postura política, [...] ser negro é tornar-se negro (p.43)”. Apesar disso, sabemos que para os/as negros/as assumirem uma postura politicamente engajada e construir uma identidade étnica positiva, constitui um grande desafio, tem em vista a convivência dentro de um imaginário social que historicamente estigmatizou/estigmatizam os/as negros/as



como “inferiores”, “feios” e desiguais a partir de suas diferenças circunscritas pelas aparências e/ou atributos físicos.

Nesse sentido Gomes (2005), “tornamos” racistas à medida que aprendemos a inculcar o racismo em nossas mentalidades durante o processo histórico - social e nas diversas instâncias de nossa formação humana tais como: família, escola, trabalho e outros. Isso, além de contribuir para afastamento do sentimento de pertença étnica, identitária e cultural de negros/as e ainda reforça a rejeição do branco com estes/as.

Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade. (p.51)

No cotidiano, geralmente, os termos racismo, discriminação racial e preconceito racial, são empregados como sinônimos e acarreta vários equívocos para a compreensão conceitual entre os mesmos. Embora, os mesmos apresentam certas relações no campo das ideias, que é necessário compreendermos que os pressupostos teóricos, trazidos por Nogueira (1985) e Guimarães (1998), estabelecem com clareza as diferenças entre os termos.

Para Guimarães (1998), o termo racismo pode ser entendido como uma teoria que se baseou nas diferenças entre as raças humanas formando uma hierarquia sobre as qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais entre seres humanos. A discriminação racial compreende o tratamento diferenciado de pessoas baseado na ideia de raça, o que pode acarretar a segregação e as desigualdades raciais. Por outro lado, o preconceito racial é entendido como a crença preconcebida sobre as qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou até estéticas baseada na ideia de raça.

O trecho abaixo referente à fala da estudante Patrícia da Silva, demonstra uma compreensão do que ela considera importante sobre o preconceito racial em relação ao conceito articulado pelo autor supracitado.

*Uma vez a avó de um aluno esteve na sala de aula e olhou com uma expressão facial de quem estava procurando por alguém. Ao deparar apenas com duas mulheres negras, eu e a professora, a avó resolveu perguntar: quem é a professora de Henrique? Quando ela viu que a professora se direcionou a ela, aí então ficou toda sem graça! Certamente, ela achou que iria encontrar naquele espaço uma pessoa branca. Como nós*

*não tivéssemos capacidade de sermos professoras. Na minha concepção, a postura da avó foi preconceituosa.*

Nogueira (1985), distingue os aspectos de como ocorre o preconceito racial no Brasil e nos Estados Unidos. No primeiro caso há o preconceito de marca, aquele que leva em consideração a aparência e a pigmentação da pele, enquanto no segundo, prevalece o preconceito de origem, em que está relacionado à ascendência dos indivíduos.

**No Brasil**, quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; **ao contrário do que ocorre nos Estados Unidos** quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem* (grifo nosso). (p. 78).

Para Nogueira (1985), a miscigenação possui um caráter assimilacionista devido às expectativas de que os outros tipos raciais (traços negroides ou indígenas) desapareçam à medida que haja um cruzamento desses tipos com os indivíduos brancos. Nesse sentido, dependendo do grau de miscigenação, o negro brasileiro pode “atravessar a linha de cor” e passa a ser “reclassificado” na categoria “branca”. Salvo raras exceções, a desconstrução de tal ideologia, se dá pelo posicionamento político e ideológico. Para reafirmar o que autor traz, é pertinente analisamos o excerto referente à fala da estudante abaixo, quando a mesma assume um posicionamento político a respeito de seu pertencimento racial.

*Creio que o fato de ser negra de pele clara, algumas vezes sou confundida por pessoas que me identificam como não negra. Quando isso acontece, faço questão de desfazer o mal entendido, seja por meio verbal ou através de questionários, fichas, etc. em ambientes mais formais. (Vânia Gama).*

De acordo com a fala da estudante abaixo, articulando com o conceito de preconceito racial de marca que foi empregado por Nogueira (1985), concluímos que no Brasil, a pigmentação da pele é considerada um “passaporte” que demarca o lugar ocupado entre os grupos dominantes e dominados nos mais espaços sociais, pois, influencia na aceitação ou não do indivíduo, garante o acesso às oportunidades de ascensão, como por exemplo no mercado de trabalho.

*Tenho consciência do preconceito de cor no Brasil. Um negro que tem características físicas do branco tem menos possibilidade de sofrer preconceito ou ser discriminado racialmente. Eu conheci estagiárias brancas que ascenderam rapidamente nesta instituição de ensino com*

*pouco tempo de atuação em relação às estagiárias negras que estavam lá há mais tempo na função de aplicadora de prova. (Vânia Gama).*

É no mercado formal de trabalho, que notamos as resistências de empresas privadas para a contratação de mulheres negras, principalmente, para as ocupações de cargos de alto prestígio e de melhores remunerações. Isso é sentido desde a análise curricular, quando inviabiliza o prosseguimento destas candidatas as demais etapas do processo seletivo. Para Bento (2000) *apud* Paim (2007), muitas vezes esses fenômenos remetem a chamada “boa aparência”, embora, proibidos por lei, continuam como mecanismos segregadores que apontam a cor branca como ideal estético para garantir privilégios às pessoas brancas.

O atributo da boa aparência como prerrogativa para acesso a vagas para o mercado de trabalho deve ser entendido neste sentido. As avaliações não se restringiriam às competências profissionais, mas aos aspectos exteriores que demarcariam as condições de acesso ao emprego. Nota-se que há limitações legais para a publicação de anúncios com esta exigência. Ainda persistem, no entanto, as demandas de modificar a aparência física para se adequar ao “perfil profissional” e conseguir se empregar especialmente em cargos que exijam o atendimento direto ao público. (BENTO 2000, *apud* PAIM 2007, p. 32).

As estudantes negras observaram que os mecanismos da “boa aparência”, implicaram a obtenção das vagas durante as entrevistas, principalmente, para as funções relacionadas ao atendimento diretamente com o público, confirmam o postulado trazido pelo autor acima citado.

*Eu e uma menina clarinha tínhamos o mesmo tempo de experiência. Nós duas fomos fazer a segunda seleção, entretanto, ela é quem ficou para trabalhar na Escola Y. Acredito que a minha cor, a aparência e a vestimenta, tudo, influenciou no momento da entrevista. (Paloma dos Santos).*

*Na verdade, o que acontecia eram que os cargos de atendimento direto com pais dos alunos, recepção e secretarias eram ocupados por meninas brancas. (Amanda Lima).*

Os cabelos crespos, símbolos característicos da identidade negra, têm sido alvos constantemente de críticas negativas na sociedade brasileira recebendo a qualificação de “feio” e outras adjetivações. Estas denominações ganham força primeiramente no ambiente escolar, onde, as meninas negras são alvos de piadas e expressões pejorativas; tais como: cabelo “duro”, cabelo de “Bombriil”<sup>28</sup>, cabelo “ruim”. Conseqüentemente essas representações reforçam e intensificam as

---

<sup>28</sup> Diz respeito à marca de uma esponja de aço produzida no Brasil.

experiências negativas da pessoa negra com o seu corpo, influenciando sobremaneira, para a baixa autoestima e autorrejeição.

A esse respeito, Gomes (2002), observa que as primeiras experiências públicas de rejeição do/ negro/a com o seu corpo, são vivenciadas pelo espaço escolar, devido ao estabelecimento de um padrão curricular eurocêntrico pautado na desvalorização da identidade e da diversidade étnico – racial, como também, a constatação de conflitos raciais, cujas crianças negras são as principais vítimas de estereótipos e de discriminações pelos/as amigos/as e de professores/as.

Os sinais diacríticos operam como demarcadores da diferença. Quanto mais aumentam as vivências da criança negra fora do universo familiar, quanto mais essa criança ou adolescente insere-se em círculos sociais mais amplos, como é o caso da escola, mais manifesta-se a tensão vivida pelos negros na relação estabelecida entre a esfera privada (vida familiar) e a pública (relações sociais mais amplas).(p.46).

Em seu artigo *Alisando o nosso cabelo*, hooks (2005), comentava que as mulheres negras nos Estados Unidos quando alisavam os cabelos estavam atrelados ao desejo de triunfar o mundo branco. Para a autora, quanto mais distante do fenótipo do negro, o alisamento do cabelo implicaria para as mulheres negras uma melhor colocação no sistema de classificação racial, conseqüentemente garantindo à inserção delas no mercado de trabalho.

Em discussão sobre a beleza com mulheres negras em Spelman College, as estudantes falavam sobre a importância de ter o cabelo liso quando se procura um emprego. Estavam convencidas, e provavelmente com toda a razão, de que sua oportunidade de encontrar bons empregos aumentaria se tivessem cabelo alisado. Quando se pediam mais detalhes sobre essa assertiva, essas mulheres se concentravam na conexão entre as políticas radicais e os penteados naturais, seja com ou sem tranças. Uma jovem que tinha o cabelo natural e curto falava até mesmo em comprar uma peruca de cabelo liso e comprido na hora de procurar emprego. (hooks, 2005, p. 4).

A observação feita pelas autoras acima, e, articulando com o discurso da estudante abaixo, podemos perceber o quanto a imposição de ideologia do “Branqueamento no Brasil” tem incutido na própria pessoa negra, a assimilação de valores do modelo branco. Por exemplo, a mudança na textura do cabelo crespo através da técnica de alisamento demonstra os efeitos do embranquecimento.

*As meninas negras se sentiam pressionadas e acabavam se moldando. Muitas alisavam o cabelo, usavam pranchas e possuíam o excesso de maquiagem para aproximar o máximo do padrão branco exigido e imposto pela escola. (Verônica Arruda).*

### 4.3 UM MITO SOBRE A MULHER NEGRA

Nas falas das estudantes abaixo reaparecem os discursos sobre a “inferioridade” intelectual, “incapacidade” profissional, relacionados com o “lugar” que a mulher negra ocupa no ambiente de trabalho. Cabe lembrar que tal concepção remete as teorias de cunho racistas do final século XIX, que no Brasil tiveram Nina Rodrigues, um dos principais disseminadores das ideias de que as características fisionômicas de negros/as, representavam um símbolo de status de inferioridade moral, mental e social.

Portanto, apesar de ter comprovado que não há diferenças entre negros e brancos, dadas as suas características físicas, tais representações ainda são forjadas pelo imaginário social sustentando os estereótipos, preconceitos e discriminações para dificultar a inserção e a mobilidade em determinados setores da sociedade.

*[...] Não me sinto menos inteligente ou mais inteligente do que uma pessoa que tenha um fenótipo considerado superior dentro dos padrões da nossa sociedade. (Denise Costa).*

*Quando os pais dos alunos conversavam comigo e eu dizia que era da UFBA, as coisas mudavam e os olhares eram outros. A maneira que eu tenho é mostrar o conhecimento e a minha postura profissional para poder impor respeito. Utilizo o conhecimento para dizer que não somos inferiores que sabemos tanto quanto eles. (Patrícia da Silva).*

*Mas, tenho a plena consciência de que devo deixar claro que possuo condições para exercer habilidosamente a função que me foi designada, independente da cor da minha pele. (Cláudia Ferreira).*

A negação e a ausência do reconhecimento das mulheres negras como as construtoras do processo civilizatório brasileiro contribuíram, impreterivelmente, para que a sua condição socioeconômica fosse definida por posição pouca privilegiada e sub-representada na estrutura social, atribuindo-lhe à “incapacidade” inerente desse grupo étnico – racial para a dificuldade ascensão social.

Munanga e Gomes (2006), ao comparar a situação vivenciada pela mulher negra do período Escravista ao século XIX no Brasil, afirma que não houve mudanças quanto as funções desempenhadas por elas, uma vez que é notada a forte presença nos trabalhos manuais, insalubres e pesados. O que os autores trazem é complementado por Bento (1995), quando esta acredita que a precariedade está atrelada, tão somente, ao fato de ser mulher, mas porque esta

condição, conjugada com a “cor” leva ao imaginário social de que o lugar da mulher negra é o da “subalternização” destes trabalhos. A autora lembra que os trabalhos domésticos são os que mais evidenciam isso, pois as mulheres negras encontram-se três vezes mais representadas (32,5%) em relação às mulheres brancas (12,7%).

É importante percebermos que as discussões apontadas pelos/as autores/as supracitados/as, e relacionando com as falas das estudantes, concluímos que o lugar ocupado por negros/as na sociedade brasileira, ainda é fruto do sistema de representação pautado numa visão paternalista que envolve a relação de dependência e subserviência.

*[...] isso está muito atrelado aos pais dos alunos que viam as estagiárias negras apenas como babás dos filhos deles. Era comum a estagiária ser confundida com a moça que troca a fralda dos filhos deles ou aquela que prepara o lanche. (Lúcia Almeida).*

*A realidade que as pessoas brancas acham que o lugar do negro é para servir. Para servir aos meus filhos e aos meus netos. (Paloma dos Santos).*

Nesse aspecto, Franco (2008), observa que em Salvador, embora a população majoritariamente negra, a cor da pele demarca o lugar nas ocupações de pessoas principalmente em organizações empresariais privadas. Para a autora, em espaços como: shoppings, academias, clínicas, escolas e faculdades particulares e entre outros, as posições mais graduadas, são socio-racialmente representadas por funcionários/as de fenótipo branco em detrimento das funções mais subservientes como: seguranças, porteiros, serventes, babás, etc., que são representadas pelos/as negros/as e afrodescendentes, ou seja, quanto mais distante do fenótipo negro, mais “*benesses*” o indivíduo tem.

A observação feita por Franco (2008), é reiterada através das falas das estudantes Vânia e Patrícia, quando percebiam a “segregação” racial nas escolas, em que as pessoas de pele mais clara estavam evidentemente bem representadas em cargos considerados de mais prestigiosos, tais como: direção, recepção e outros.

*Eu não tinha a pretensão de estagiar em outra função na instituição de ensino que atuei, pois achava o ambiente elitista e segregado racialmente. [...] O cargo de fiscal de provas era composto em sua maioria por mulheres negras. Nos outros cargos, tidos como mais “valorizados”, a maioria das estagiárias tinham a pele clara. Lembro-me apenas de uma estagiária negra de pele escura. (Vânia Gama).*

*Nesta instituição, eu era única negra e estagiária da educação infantil e também tinha uma única professora negra. Possuíam muitas pessoas*

*negras em cargos de auxiliares de limpeza e em cargos de pessoas que davam o banho das crianças. Mas, nos cargos de Coordenação, a maioria era branca. (Patrícia da Silva).*

#### 4.4 UM OLHAR A SI: RELAÇÃO ENTRE FORM (AÇÃO) DOCENTE E MULHER NEGRA EM ESPAÇO DE ATUAÇÃO

O contexto dúbio, ambíguo e controverso que caracteriza o racismo no Brasil, de lado, não foi pautado no regime de Apartheid com a intolerância racial explícita e a imposição de leis de segregação racial, e de outro, a não convivência de igualdade racial, leva – nos a encará-lo ainda como tabu, o que inviabiliza as discussões sérias ao respeito do tema.

Nas falas das estudantes abaixo, percebemos que o “silenciamento” e a ausência de um posicionamento crítico a respeito de suas estratégias para o combate ao racismo no ambiente de trabalho, demonstram que o racismo brasileiro nos apresenta de forma tão sutil e camuflada, que nem as próprias “vítimas” percebem as ideologias racistas que permeiam as relações sociais, ao contrário, só se percebem “vítimas” através de ações diretas que remetem às aparências e aos traços fenotípicos.

*Não percebia o racismo, porque eu passava pouco tempo na escola. Era só entregar as provas e pronto. Não me atentei a isso. [...] Não me importo com a posição dos outros em relação a minha cor. [...] Mantenho calada, mas tenho consciência disso. (Sônia Freitas).*

*Pelo fato de não ter sofrido, nem presenciado nenhum ato de discriminação racial no meu espaço de trabalho, não utilizo nenhuma estratégia de combate a esses atos. (Cláudia Ferreira).*

Portanto, há uma necessidade de ampliar as discussões, conhecer os posicionamentos teóricos e ideológicos de autores/as, intelectuais, pesquisadores/as, militantes, dentre outros/as a respeito das questões étnico – raciais destacando a importância do papel que a mulher negra exerce para a formação da sociedade brasileira retomando os seus valores e a dignidade.

A universidade nesse sentido, em especial, os cursos de formação de educadores/as, têm o compromisso com **a formação de estudantes, docentes, de profissionais como um todo para** a prática educativa transformadora e engajada na luta por uma educação antirracista e para a valorização da diversidade étnico - racial, através da ampliação da oferta de disciplinas voltadas para a temática,

cursos, palestras, seminários, oficinas e grupos de estudos. Como compreende Gomes (2005):

[...] se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros. (GOMES, 2005, p.49).

Ao analisarmos as informações trazidas por Gomes (2005), e relacionado-as com a fala da estudante abaixo, compreendemos a importância da prática docente que se dispõe a refletir, discutir, fomentar e promover ações que contemplem a diversidade étnico – racial de educandos/as demonstrando a perspectiva positiva de seus valores identitários, suas verdadeiras histórias e origens, assim como, trabalhar na perspectiva da sensibilização das famílias e da comunidade escolar (docentes, coordenadores/as, funcionários/as), trazendo à tona as discussões sobre a temática, constitui algumas ferramentas eficazes para desconstruir os estereótipos sedimentados na sociedade brasileira através da escola.

*[...] tentei de alguma maneira incluir a discussão racial. Escolhia os livros de leitura com essa abordagem. Além disso, percebia que havia crianças com a baixa autoestima em relação às suas aparências. Um por serem negras, outras gordinhas. Aproveitava estes momentos e conversava com elas. Além disso, conversava com os professores a respeito da discussão sobre identidade na escola, porém, não percebi muito entusiasmo. Nessa escola, todo o conteúdo trabalhado já estava bem fechado e definido. Os professores não se preocupavam e também não possuíam tanta autonomia para incluir essas discussões. (Laís Cerqueira).*

Com o engajamento político e intelectual, as mulheres negras tornaram portavozes de seus discursos e de suas ações desconstruindo os estereótipos relacionados a uma suposta inferioridade. Dessa maneira, as estudantes negras acreditam que é preciso travar uma luta intensificada nos espaços de trabalhos, a fim de que sejam respeitadas nas suas diferenças compreendendo o seu próprio valor e operando na formação de autodefesa e de expectativas indevidas que podem lhes ser prejudiciais.

*Tenho certeza de que para quebrar as barreiras da discriminação e do preconceito racial, é necessário unir forças para melhorar a nossa sociedade, dessa forma, construindo boas formações ideológicas, políticas e acadêmicas, prevalecendo-se de um discurso crítico contra as ideologias que são perpetuadas pelas pessoas e pelo nosso sistema brasileiro. (Denise da Costa).*



*Minha primeira estratégia é ter uma formação qualificada, o que influencia diretamente na minha postura. E foi justamente através deste viés que adentrei na escola. Durante a seleção, a minha postura foi tão segura, que ao sair de lá disse aos meus amigos que se caso eles deixassem de me contratar pela minha estética perderiam uma profissional capacitada para a função que queria. (Mônica Alves).*

Portanto, foi importante tomamos como ponto de partida as estudantes negras de pedagogia da UFBA, para analisarmos os discursos a respeito das relações étnico-raciais com recorte para inserção e mobilidade. Desse modo, compreendendo as construções e os significados de um olhar sobre si como sujeitos que ocupam um lugar atravessado por grandes adversidades, mas que lutam na perspectiva da superação as diversas formas de opressão.

O discurso sobre o “branqueamento” apareceu nas falas das estudantes através como mecanismo da chamada “boa aparência”, permeando o imaginário social de que o branco é único modelo de referência, contraditoriamente, em um país com a tamanha diversidade étnico – racial, o que sem dúvida, é o modelo reproduzido por meio do mais variados aparelhos ideológicos, tais como: mídia, escola, livros e outros, que violentam simbolicamente as pessoas com traços negróides comprometendo os seus sentimentos de pertença racial.

A sub-representação das mulheres negras no lugar ocupado em relação à profissão foi apresentada através das falas das estudantes em aspectos como: as dificuldades de mobilidade para os cargos efetivos; separação por cargos conforme a cor da pele; a desvalorização do trabalho. Isso reafirma que a pseudoequidade se reflete nos indicadores socioeconômicos da população negra e de seus descendentes refletindo as posições de desvantagens em vários setores da sociedade, tais como educação, saúde, mercado de trabalho e outros. Tais situações evidenciam que o mito da democracia racial não só camufla os problemas raciais, como também, acentua as dificuldades desse segmento étnico para a ascensão social.

A ausência de posicionamento crítico das estudantes negras face às questões raciais revela a necessidade de a universidade ampliar e fomentar a discussão sobre a temática que envolve as diversidades de gênero, étnica e outras, contribuindo para a formação de estudantes, docentes, profissionais e pessoas através de um engajamento crítico, político e ativo frente a um currículo e uma prática docente, que muitas vezes, se efetiva com uma cosmovisão eurocentrada.

A importância dos estudos, a formação acadêmica, pedagógica, politicamente qualificada, foi considerada pelas estudantes como as principais estratégias para a afirmação e o fortalecimento de suas identidades, na medida em que desconstruem os estigmas e quebram as barreiras sociais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes as nossas histórias são permeadas por entraves e armadilhas que precisam ser revistas, revisitadas para refletir não sobre elas, mas com elas, tendo vista o epistemicídio que insiste em silenciarmos as nossas vozes, levando-nos ao desvencilhamento dos caminhos que idealizamos. Entretanto, esses desafios valem para nos fortalecer das nossas concepções e aproximar dos nossos objetivos.

Ao trazer à tona, ***Racismo, Mulher negra e Máscara branca: relação entre pertença racial e trajetória profissional, segundo as concepções de estudantes negras de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA)***, tomando como ponto de partida as mulheres negras, a intenção não foi encontrar verdades únicas e completas acerca dos sentidos percebidos, mas dá ênfase aos seus significados em cada fala, em cada discurso compreendendo como elas encaram cada questão, seus caminhos, as contradições para ressignificar um olhar sobre si como sujeito.

Nessa perspectiva, o objetivo central deste trabalho foi analisar como as estudantes negras de pedagogia de UFBA, percebem as relações étnico-raciais diante da atuação como estagiárias em escolas de rede privada de grande porte em Salvador. Sendo que uma questão significativa norteou o trabalho: quais foram os seus desafios para a mobilidade profissional de estudantes negras de Pedagogia da UFBA, durante o Estágio - docente nas escolas da rede privada de Salvador?

O passeio pelas categorias como: racismo, branqueamento, gênero e profissão docente, entre outras, demonstraram que não há novidades quando analisamos o lugar representado pelas mulheres negras na sociedade brasileira, tendo em vista que enfrentamento às desvantagens para a ascensão social, tiveram as bases pautadas em construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações de poder que historicamente que as violentaram em decorrência da valorização de um modelo hegemônico (homem/ branco).

A análise e a discussão dos dados demonstraram uma aproximação do “eu” com o “outro” das inquietações, perspectivas, leituras, vivências, trajetos, significações, enquanto seres que se inserem no engajamento político que buscam desconstruir os estereótipos que subjagam as identidades, desse modo, culminaram os seguintes achados:

- ✓ O reconhecimento da “boa aparência” como mecanismo para a ascensão social;
- ✓ O silenciamento a respeito de “si” como “alvo” do racismo e a ausência de um posicionamento crítico face às questões raciais;
- ✓ A sub-representação dos lugares ocupados pelas mulheres negras em funções destinadas às áreas de docência, coordenação e recepção, tidas como prestigiosas;
- ✓ O discurso sobre a inferioridade intelectual relacionado com o lugar ocupado;
- ✓ A importância da educação, via ingresso ao curso superior como via de quebrar e os obstáculos para a inserção nos ambientes de trabalhos com a garantia de uma formação pedagógica e política engajada.

Portanto, refletir seriamente sobre o lugar ideologicamente atribuído à mulher negra, é de extrema importância para a ampliação dos espaços de discussões, novos campos de conhecimento, novos olhares e ações visando a promoção da igualdade e de oportunidades em diversos setores da sociedade e, principalmente, elevar a sua condição, como sujeitos conscientes, críticos e agentes para desconstruir os estereótipos vinculados às ideias de subalternidade e de ausência de poder.

Embora, compreendermos a importância dos debates e experiências trazidos pelos segmentos negros, movimentos negros e de mulheres negras, pesquisadores/as, professores/as, entre outros/as interessados/a na área, com vistas o reconhecimento e o combate de mazelas sociais produzidas pelas desigualdades de gênero e de etnia e outras. As suas superações, requer também esforço individual, posicionamento crítico e compromisso de todos/as cidadãos brasileiros/as, independentemente do pertencimento racial, do gênero, de classe e outros.

Sabemos que não existem leis, fórmulas mágicas, receitas prontas que sejam capazes de erradicar as ideologias racistas perversas produzidas pelos sistemas culturais na sociedade brasileira. Todavia, a educação exerce um papel preponderante para o desencadeamento de formação de seus atores sociais com práticas pautadas em relações recíprocas dignas de respeito e enriquecedora entre

os pares, através das estratégias de promoção de igualdade que contribuam para o fortalecimento e valorização da identidade étnico-cultural, sobretudo, para uma compreensão significativa de afirmação e de valorização do ser humano.

Portanto, ao concluir esse mais novo ciclo, acredito que algumas questões pontuadas no trabalho podem ter sido até utópicas, mas acredito que o ato de educar para o respeito às diferenças e para a valorização das diversidades, é uma tarefa que ultrapassa a dimensão pedagógica. Educar no Brasil, implica uma postura ética, política e de militância, em que me proponho e me vejo como responsável para assumir o compromisso com a luta contra as desigualdades e as injustiças sociais que atingem, principalmente, a população negra, conseqüentemente, construindo um projeto de educação para uma sociedade democrática e mais equânime.

## REFERÊNCIAS

- Autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho, com inclusão social. In: **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008, p. 31 - 41. Disponível em: <[http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/politicas-publicas/pnpm/comite-de-monitoramento-do-ii-pnpm/Livro\\_II\\_PNPM\\_completo08.10.08.pdf](http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/politicas-publicas/pnpm/comite-de-monitoramento-do-ii-pnpm/Livro_II_PNPM_completo08.10.08.pdf)>. Acesso: 30 jul. 2013 às 01h 31min.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. Lutas sociais nas primeiras décadas do século XX. In: **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 201 - 222. Disponível em: <<http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/uma%20historia%20do%20negro%20no%20brasil.pdf>>. Acesso: 24 jan. 2013 às 22h 47min.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Mulher e educação: paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.17-24.
- AMNB (Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras). **Dossiê sobre a situação das Mulheres Negras Brasileiras**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.amnb.org.br/FINAL%20DOSSI%CA.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2011 às 00h 51min.
- ANADÓN, Marta. Representações sociais: origem do estudo e conceituação. In: **Reflexões teórico – metodológicas sobre as representações sociais**. Paulo Batista Machado- Salvador: Editora UNEB 2003, p.8 - 22.
- ANDRADE, Maria Margarida de. Técnicas de pesquisa bibliográfica. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos da graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010, p. 25-43.
- ARAÚJO, Joel Zito. Identidade racial Estereótipos sobre negro na TV brasileira In: GUIMARÃES, Antônio Sergio A. (org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e terra, 2000, p. 77-95.
- ARRUDA, Maria Lúcia de. Século XIX: A educação nacional. In: \_\_\_\_\_. **História da educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006, p.138-159.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **A Mulher Negra no Mercado de Trabalho**. Estudos Feministas. Ano 3, 2º Semestre, 1995. Disponível em: <<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/10112009-124151bento.pdf>>. Acesso: 17 de mar. 2013 às 23h 09 min.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em Preto e Branco: discutindo as relações raciais**. 3. ed. 9ª reimp. São Paulo: Ática, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico In: **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 3. ed. Rio Janeiro; Bertrand Brasil, 2000, p. 7-16.

CARNEIRO, Sueli. A mulher negra na sociedade brasileira - o papel do movimento feminista na luta anti- racista. In: MUNANGA, Kabenguele (org.). **História do negro no Brasil. O negro na sociedade brasileira:** resistência, participação e contribuição. Brasília - DF: Fundação Cultural Palmares – Minc com apoio do CNPQ., 2004, p. 286-336.

CARNEIRO, Sueli. Desigualdades raciais: fontes de conflitos e violência social. In: INSTITUTO ETHOS. **O compromisso das empresas com a promoção da Igualdade Racial.** GONÇALVES, Benjamim S. (coordenação e edição). São Paulo: Instituto Ethos, 2006, p. 23-32.

Disponível em: <[http://www.ethos.org.br/\\_Uniethos/Documents/Inclusao\\_racial\\_empresas.pdf](http://www.ethos.org.br/_Uniethos/Documents/Inclusao_racial_empresas.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2013 às 23h 11min.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação Racial e Pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 65 -104.

DAMASCENO, Caetana Maria. **Em casa de enforcado não se fala em corda:** notas sobre a construção social da “boa” aparência no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sergio A. (org.). **Tirando a máscara:** ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e terra, 2000, p. 165-199.

FACHIM, Odília. Formulário e questionário. In: \_\_\_\_\_. **Fundamentos de metodologia.** 5. ed. rev. SP: Saraiva, 2006, p. 151-168.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Construindo identidades. In: \_\_\_\_\_. **Mulher e pedagogia:** um vínculo re-significado. Salvador: Helvécia, 2005, p. 21-64.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Educação e construção da identidade da identidade de gênero. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Ensaio sobre gênero e educação.** Salvador: UFBA / Pró - Reitoria de Extensão, 2001, p.11-20.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Educação e diversidade étnico- cultural:** Concepções elaboradas por estudantes no âmbito da escola municipal Helena Magalhães. 2008. 210 f. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador- Bahia, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. **Método e técnica da pesquisa social.** 6. ed. 4ª reimp. São Paulo: Atlas, 2011, p. 26 - 32.

\_\_\_\_\_. Questionário. In: \_\_\_\_\_. **Método e técnica da pesquisa social.** 6. ed. 4ª reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. Revista Scielo Set/Out/Nov/Dez, 2002 N° 21.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2012 às 17h 06 min.

GOMES, Nilma Lino. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.19-38.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça. In: **Cultura e trabalho: Histórias do negro no Brasil**. 2 ed. Porto Alegre: 2001. Ver referencia

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39 - 62.  
Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=16224](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224)>. Acesso em: 28 de jun. 2013 às 21h 31min.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. Racismo e anti- racismo no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Racismo e anti- racismo no Brasil**. 34. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999, p. 37-68.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. Introdução. **Queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil**. Publicação do Programa a Cor da Bahia. Mestrado em sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Nº 3 (1997) Salvador: Novos Toques, 1998, p. 17-19.

HOOKS, Bell. Alisando o nosso cabelo. **Revista gazeta de Cuba**. Unión de Escritores y Artista de Cuba. Janeiro - fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em:< <http://www.criola.org.br/mais/bell%20hooks%20%20Alisando%20nosso%20cabelo.pdf>> . Acesso em: 26 de nov. 2012 às 20h 01min.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4 ed. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_retradodesigualdade\\_ed4.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf)>. Acesso em: 17 de jun. 2013 às 15h 01min.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção de da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. 2. ed. Brasília: IPEA, 2008, p.135-170.

\_\_\_\_\_. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. 2 ed. Brasília: IPEA, 2008, p.49-69.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula In: PRIORE, Mary Del (org.). **Histórias das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto/UNESP, 1997, p. 433-509.

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



MARCONI, Maria de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, Ellen; FREITAS; Joseania M. ; FERREIRA, Vânia Marília. Representações de gênero - Abordagem histórica. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA / Pró - Reitoria de Extensão, 2001, p. 19-50.

MOURA, Clovis. Estudos sobre o negro com reflexo da estrutura da sociedade brasileira. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia do negro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1988, p. 17-33.

MUNANGA, Kanbегuele; GOMES, Nilma Lino. **A resistência negra**: das revoltas ao movimento negro contemporâneo. In: \_\_\_\_\_. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006, p.107-137.

MUNANGA, Kanbегuele. A mestiçagem no pensamento brasileiro. In: \_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 47-78.

NASCIMENTO, Abdias do. O mito do “africano livre”. In: **Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 65 - 68.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre as relações sociais no Brasil. In: **Tanto preto quanto branco: estudo de relações sociais**. Prefácio de Thales de Azevedo – São Paulo: T. A. Queiroz, 1985, p.67-97.

OLIVEIRA, Eliana de. Mulher negra no magistério do ensino superior. In: \_\_\_\_\_. **Mulher Negra**: trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 49-52.

PAIM, Altair dos Santos. **Aparência física, estereótipos e inserção profissional**: um estudo sobre a profissão de secretário executivo segundo a percepção das estudantes de secretariado. 2007. 106 f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007. Disponível em: <[http://www.pospsi.ufba.br/Altair\\_Paim.pdf](http://www.pospsi.ufba.br/Altair_Paim.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2012 às 18h 04min.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu...In: GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo (org.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e terra, 2000, p. 97-125.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (org.). **Histórias das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto/UNESP, 1997, p. 579 - 606.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500**

**anos de educação no Brasil.** 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica 2007, p. 79-94.

RUIZ, João Álvaro. Como elaborar trabalhos de pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SANTOS, Hélio. A baixa diversidade étnico- racial no mundo do trabalho In: INSTITUTO ETHOS. **O compromisso das empresas com a promoção da Igualdade Racial.** GONÇALVES, Benjamim S. (coordenação e edição). São Paulo: Instituto Ethos, 2006, p. 19 – 22.

Disponível em:<[http://www.ethos.org.br/\\_Uniethos/Documents/Inclusao\\_racial\\_empresas.pdf](http://www.ethos.org.br/_Uniethos/Documents/Inclusao_racial_empresas.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2013 às 23h 11min.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo da miscigenação. In: \_\_\_\_\_. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1903.** 7ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 141-188.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995. Disponível em: <<http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2013 às 20h 48min.

SEVERINO, Antônio, Joaquim. Teoria e prática científica. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. Atual. SP: Cortez, 2007, p. 99-126.

SILVA, Ana Célia. A ideologia do branqueamento. In: **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CEAQ, CED, 1995, p. 25-36.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro:** ou as vicissitudes da Identidade do Negro. São Paulo: Graal, 1983.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** 2 ed. Brasília: IPEA, 2008. p. 19- 47.

TORRES, Claudia Regina V.; SANTOS, Marluse A. dos. A educação da mulher e a sua vinculação ao magistério. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (org.). **Ensaio sobre gênero e educação.** Salvador: UFBA/ Pró - Reitoria de Extensão, 2001, p.129-142.

VERDECANNA, Ticiania R. A negação do mito da democracia racial e os desdobramentos dos estudos sobre relações raciais brasileiras após abolição. In: JOHNSON, J.; VIEIRA, V. R. (org.). **Retratos e espelhos: Raça e Etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos.** São Paulo: FEA/USP, 2009, p. 93-113.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre – Escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta T.; FILHO, Luciano Mendes de F.; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica 2007, p.95 – 134.

**APÊNDICE A – Roteiro do Questionário aplicado às estudantes de Pedagogia da UFBA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



**Questionário**

Prezada estudante:

É fundamental a sua contribuição para o preenchimento do questionário voltado para a coleta de dados do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Tem por objetivo analisar como as estudantes negras de pedagogia de UFBA, concluintes, percebem as relações étnico- raciais diante da atuação como estagiárias em escolas de rede privada de grande porte em Salvador.

Atenciosamente,

CLEZILDA BORGES DOS SANTOS

Idade: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_ Etnia: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Você está já estagiou em escolas particulares de grande porte em Salvador?  
( ) Sim ( ) Não
2. Caso afirmativo, qual era o seu cargo?
3. Você considera que os estereótipos relacionados à sua cor influenciaram quanto ao preenchimento da vaga durante a entrevista? Explique
4. Quanto tempo você passou neste estágio?
5. A sua função na escola condizia com o cargo para o qual foi contratada?  
( ) Sim ( ) Não
6. Caso Não, descreva quais eram as suas atividades.

7. No cargo em que você estagiou, o número de mulheres negras e brancas era equivalente? ( )Sim ( )Não
8. Neste período, você percebeu que as estagiárias negras com igual ingresso no cargo em relação às brancas eram contratadas? ( )Sim ( )Não
9. Você percebia que as estagiárias brancas com menor tempo de Estágio em relação você eram contratadas? ( )Sim ( )Não
10. Durante esse período, você recebeu propostas de mudanças de cargos ainda como estagiárias? Para qual cargo?
11. Você recebeu propostas de contratos para os cargos efetivos nestas instituições? Para qual cargo?
12. Você considera que foi “vítima” da discriminação (direta e indiretamente) durante o Estágio nas escolas particulares? Relate:
13. Quais são as estratégias que você utiliza para combater os atos de discriminação racial nos espaços de trabalho docente?