



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**JANEILDO DOS SANTOS SILVA**

**OS DESAFIOS DE DOCENTES NEGROS NA ESCOLA**

**CAMPINA GRANDE  
2016**

**JANEILDO DOS SANTOS SILVA**

**OS DESAFIOS DE DOCENTES NEGROS NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

**CAMPINA GRANDE  
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586d Silva, Janeildo Santos da  
Desafios do docente negro na escola [manuscrito] / Janeildo Santos da Silva. - 2016.  
23 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.  
"Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo,  
Departamento de Pedagogia".

1. Análise do discurso 2. Educação - diversidade 3.  
Discriminação étnico-racial 4. Professor I. Título.

21. ed. CDD 401.41

JANEILDO DOS SANTOS SILVA

OS DESAFIOS DE DOCENTES NEGROS NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 02/11/2016.

BANCA EXAMINADORA

*Patrícia Cristina de Aragão Araújo*

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Margareth M<sup>c</sup> de Melo*

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Margareth Maria de Melo (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Maria do Socorro Albany Montenegro*

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria do Socorro Montenegro (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>04</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A TEMÁTICA RACIAL: BREVE HISTÓRICO .....</b>	<b>08</b>
<b>3</b>	<b>DESVELANDO DESAFIOS DO DOCENTE NEGRO NO CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>19</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>21</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>23</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO(A) DOCENTE NEGRO(A) .....</b>	<b>23</b>

## OS DESAFIOS DE DOCENTES NEGROS NA ESCOLA

Janeildo dos Santos Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

No Brasil, a educação travou diversos embates para se consolidar como um meio de desenvolvimento institucional e colaborativo da sociedade e, através destes variados processos, o corpo estrutural da educação brasileira tomou diversos rumos. Nosso objetivo é compreender como, no cotidiano do espaço escolar, o(a) professor(a) negro(a) vive experiências de racismo e preconceito. Nosso referencial tomou por base os estudos de Saviani (2005), Tardif (2003), Silva (2005) e Gomes (2003). O percurso metodológico foi construído através de um estudo descritivo e exploratório do tipo relato de experiência, pautado em entrevistas semiestruturadas com profissionais educadores(as) negros(as) das séries iniciais no município de Campina Grande-PB. Fez-se a análise dos dados utilizando-se a metodologia de Análise de Discurso. Compreendeu-se que faz-se mister refletir sobre o fazer do(a) docente negro(a), um dos atores principais do processo de conscientização/sensibilização na escola. Conclui-se com discussões e relatos fiéis de racismo e preconceito preconizados ao longo da História e perpassados para o cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Discriminação étnico-racial. Professor negro. Diversidade na educação.

### 1 INTRODUÇÃO

A docência, nas mais diversas áreas de conhecimento, não implica apenas o desenvolvimento de futuros trabalhadores e construtores de materiais para o consumo. Ela abrange, para além das áreas de conhecimento tecnológico, o psíquico dos indivíduos. Segundo Tardif (2009, p. 17), faz-se necessário “[...] compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho [...]”. A docência mostra-se, assim, como um dos fatores primordiais para o desenvolvimento das sociedades e, ao mesmo tempo, locomotiva do corpo social.

No Brasil, a educação travou diversos embates para se consolidar como um meio de desenvolvimento institucional e colaborativo da sociedade. Através destes variados processos, tendo-se em consideração a organização governamental e organizações escolares, foi possível à educação brasileira cultivar diversos rumos. Pode-se citar, dentre eles, a educação voltada

---

<sup>1</sup> Graduando em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.  
E-mail: janeildopedagogo@hotmail.com

para o ensino e aprendizagem da cultura afro-brasileira, e, por conseguinte, a formação de docentes negros(as), e os desafios vividos por estes(as) no cotidiano escolar.

No Brasil, a autodeclaração de cor ou raça demonstrada nas pesquisas populares de censo demográfico revela as bases características da fisionomia e cor da pele, não a ancestralidade. No contexto social, assumir a cor da pele como negra é assumir, ao mesmo tempo, um ato político, que arrasta consigo a história e cultura de um grupo, de suas raízes e lutas. Mas, ao assumir essa postura, o indivíduo é constrangido a aceitar involuntariamente o processo doloroso do racismo e do preconceito, tão forte e real ainda nos dias contemporâneos.

A identificação deste processo se reflete sobremaneira no(a) docente negro(a). Nesse panorama, a afirmação do(a) docente negro(a) em salas de aula nos leva a refletir sobre a importância do bom entendimento e de uma boa pedagogia do professor para questões de aceitação e concretização da cor negra como algo não diferente nem ruim, mas como essência indissolúvel da pessoa. O(a) professor(a) é o ponto principal para desenvolver projetos e atividades relacionadas a tais processos.

Do ponto de vista das relações étnico-raciais, as pessoas se transferem de grupos. O professor pode interferir no processo das primeiras sínteses da criança, possibilitando, desta forma, o indivíduo perceber o mundo e o seu Eu. Identificamos, desta forma, a importância do(a) professor(a) negro(a) para perceber a influência dos adultos na formação da criança como ser social e participativo da sociedade, livre de racismo e preconceito, combatendo com bases sólidas de conhecimento o racismo em germe.

Diante de fatos como estes, procuramos compreender como se processa a importância de se trabalhar a formação do(a) professor(a) negro(a) e sua atuação em sala de aula, visando à sua postura de acordo com as normas e diretrizes atuais, a exemplo da Lei n. 10.639/03, para a erradicação do racismo. Portanto, o presente trabalho contribui para favorecer melhor entendimento das relações entre professor e aluno em sala de aula, preconizando a formação e o preparo do(a) professora(a) para embates racistas em ambiente escolar, seja entre alunos ou professores e/ou professoras e alunos.

O objetivo deste trabalho é compreender como, no cotidiano do espaço escolar, o(a) professor(a) negro(a) vive experiências de racismo, preconceito e discriminação. Como questão problematizadora, inquirimos: De que modo o(a) docente negro(a), no espaço escolar, desenvolve práticas educativas antirracistas no que se refere a experiências de discriminação e preconceito?

Como objetivos específicos, apresentamos as seguintes propostas: apreender relatos de experiência de professores(as) negros(as) quanto ao racismo, preconceito e discriminação frente à sua prática profissional em Campina Grande-PB; verificar, a partir da literatura acadêmica publicada, a história e construção da prática pedagógica do(a) docente negro(a) para o alunado no Brasil; relacionar a prática pedagógica do(a) docente negro(a) à questão étnico-racial sob o prisma das políticas públicas.

Nossa pesquisa, norteadada pela problemática do preconceito e do racismo no espaço escolar, busca elucidar nosso entendimento com a análise de alguns teóricos; dentre eles, Gomes (2003), que nos leva a reflexionar sobre a identidade negra, a função social e cultural elaborada pelo sujeito coparticipando ativamente de seu meio.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2003, p. 171).

A identidade, entendida segundo a autora, permite que façamos inquirições sobre o que é ser este sujeito histórico e social, viabilizando, assim, um melhor entendimento sobre a forma como atua o(a) professor(a) negro(a) em sala de aula e suas possíveis aspirações. Trata-se, portanto, da formação do professor e suas responsabilidades. Com relação ao trabalho, observamos que seu desenvolvimento muitas das vezes é considerado como um processo de formação de mão de obra qualificada, dando suporte ao mercado da construção de bens e serviços.

Com relação à escolha dos docentes, fez-se seleção entre escolas do município que possuem a oferta do ensino das séries iniciais da educação básica na cidade de Campina Grande-PB.

Ao encontrar tais escolas, fez-se a apresentação da proposta do presente estudo e, dentre os(as) profissionais que se consideram negros(as), três aceitaram participar da presente pesquisa. Participaram do presente estudo, no total, duas professoras negras e um professor negro, somando-se aproximadamente 25 anos de prática docente no município. Todos têm formação superior, seja em Pedagogia ou Licenciatura em História, atuando nesse período em escolas públicas e particulares da cidade. As escolas campi de pesquisa foram: Escola Municipal Almeida Barreto e Escola Municipal Advogado Otávio Amorim. Para preservar o anonimato dos(as) colaboradores(as), associamos seus nomes a números.

O preconceito e o racismo, chagas que corroem o nosso desenvolvimento como seres mais humanizados, sempre nos trouxeram de certa forma perturbações íntimas. Durante todo o transcorrer da graduação, este tema foi aprofundado e questionado no dia a dia, possibilitando, desta forma, uma maior familiarização do pesquisador. Não é de se espantar que nossos sentidos tenham sido atraídos para o desenvolvimento deste trabalho. Logo, o racismo e o preconceito são o motivo principal para o desenvolvimento desta pesquisa.

Antevemos, também, como futuros profissionais, que possivelmente nos depararemos com situações intrínsecas a esta temática. Destarte, buscaremos responder nossas inquietações no cotidiano escolar através destes professores e suas relações no espaço/escola junto a outros docentes e alunos das instituições participantes da pesquisa em questão. Mediante recolhimento do material utilizado, podemos perceber a grande importância destes profissionais experientes, com vivências de racismo e preconceito. Sem a sua colaboração, nossa pesquisa seria inviável de ser realizada, pois o contato social com os alunos é primordial.

Trata-se de um estudo com abordagem descritiva/exploratória acerca da prática pedagógica do(a) docente negro(a) no contexto de sala de aula. Para tanto, contou-se com a participação de docentes negros(as) residentes da cidade de Campina Grande-PB. Como ferramenta metodológica para a coleta de dados, optou-se pelo relato de experiência. Para Medeiros (1997), o relato de experiência é a descrição, de maneira mais informal, e sem o rigor exigido na apresentação de resultados de pesquisa, que se incorpora no texto e muitas vezes confere mais vida e significado à leitura do que se fosse apenas um texto analítico.

Contudo, é pertinente esclarecer que estas reflexões estão embasadas em uma análise de caráter qualitativo, que se aprofunda no mundo dos significados, das essências, das relações humanas, das atitudes, das crenças e dos valores que possuímos e construímos ao longo da vida (MINAYO, 2007). A fim de possibilitar uma melhor organização das questões levantadas nos relatos coletados, fizeram-se análises bibliográficas e exploratórias, que, conforme Gil (1991), têm como objetivo proporcionar maior sensibilidade com o problema.

Utilizou-se ainda da entrevista semiestruturada e/ou parcialmente estruturada, entendida por Gil (1991) como perguntas elaboradas previamente, mas que permitem o acréscimo de outras, à medida que se explora o assunto no decorrer do tempo. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. Para a análise dos dados outrora coletados, utilizou-se a Análise do

Discurso segundo os pressupostos ideológicos de Moscovici (2003) e buscou-se compreender as concepções dos sujeitos sobre o tema.

Os dados coletados por meio dos relatos de experiência e entrevistas semiestruturadas foram confrontados com a literatura pertinente, com vistas a apresentar um panorama geral da discussão acerca da prática pedagógica do(a) professor(a) negro(a) e das políticas públicas de ensino voltadas para a educação étnico-racial.

A presente pesquisa realizou-se, em primeira etapa, com análises de material bibliográfico. Posteriormente, foram feitas pesquisa, elaboração e realização de questionário com vistas ao entendimento da proposta e melhor apropriação do tema em questão. Dessa forma, o leitor se norteará através de tópicos, que são: 2- A educação brasileira e a temática racial: breve histórico, 3- Desvelando desafios do docente negro no contexto escolar, e, por último, as considerações finais, identificando os resultados desta pesquisa. Todo o artigo encontra-se engendrado em linguagem acessível e compreensível a todas as classes de instrução que buscam o entendimento acerca do assunto exposto.

## **2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A TEMÁTICA RACIAL: BREVE HISTÓRICO**

Historicamente, a articulação entre educação e diversidade étnico-racial é recente. Observou-se o início de debates deste tipo apenas na década de 1930 no Brasil, inclusive com um começo bastante peculiar. Lideranças da época sugeriram ações de políticas educacionais que almejavam anular a diversidade, eliminando as influências italianas, alemãs e africanas da educação formal infantil em busca de uma “Nacionalização” do ensino (PINTO, 1999).

O proeminente livro *O Negro Brasileiro* foi escrito em 1934 por Arthur Ramos. A obra trata de temas relacionados à educação no país, inclusive propondo uma profunda reforma educacional. À época, já concluía que estavam ausentes do ensino primário quaisquer conteúdos que afirmassem a presença africana na formação cultural e social da população brasileira.

Pinto (1999), ao abordar a temática, afirma que, pontualmente, eram observados pequenos empenhos em desconstruir estigmas negativos do homem africano.

O(a) professor(a) negro(a) desempenhou relevante papel na transformação deste cenário, atuando ativamente durante o Estado Novo de Vargas em prol de uma maior diversidade no sistema educacional em prol do alunado, iniciando o debate de contribuições da cultura negra para a sociedade brasileira e combate a preconceitos (ROMÃO, 2005).

O Golpe Militar, em 1964, interrompeu esse progresso, colocando o foco na economia, capital financeiro e exportação de materiais manufaturados e produtos agrícolas, esforçando-se para superar a crise nos primeiros anos, entre 1964/1966 e, em seguida, voltando-se a um acentuado desenvolvimento do setor industrial entre os anos 1967/1968.

Podemos verificar que, quando se intensifica o uso do sistema educacional pela ditadura, com a finalidade de formar mão de obra para o trabalho, a qualificação e formação do professor se comprometeram e tomaram novos rumos. Este profissional tonou-se secundarista no processo educativo. Nesse momento, a pedagogia tecnicista é que define o que o aluno e o professor devem fazer, dificultando a formação. Capacitaram-se professores que terminaram por ensinar de forma tradicional. O golpe representou também uma pequena derrota, ainda que temporária, para as questões políticas do negro, desarticulando uma força que buscava o enfrentamento do preconceito e do racismo no país.

Em paralelo, o país passou por um extenso período de repressão de setores da sociedade que não compactuavam com o governo, a saber: censura à imprensa e meios de comunicação, tortura de presos políticos, exílio de grandes personalidades, arrocho salarial e concentração de renda nas altas camadas da sociedade (DREIFUSS, 1981).

Depois do Golpe de 1964, a educação não ficou isenta dos impactos do governo militar, sofrendo grandes perdas quantitativas e qualitativas no ensino superior. Foi necessária a intervenção externa, criando-se vários acordos entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development* (AID), denominados acordos MEC-USAID, que ofereciam financiamento à educação através de bolsas e verbas.

A busca da classe média pela educação cresceu vertiginosamente, assumindo-se o caminho para a ascensão social e financeira desejada por muitos, o que foi incentivado pela vinda de grandes empresas estrangeiras e exigência de formação superior. Todavia, o sistema educacional não acompanha este crescimento na mesma velocidade: faltavam vagas para o ingresso no ensino superior e também para filhos de operários no ensino elementar. O governo sentiu a pressão popular, compreendeu que os acordos MEC-USAID não eram suficientes para essa demanda e criou a Comissão Meira Matos, em 1967, para fazer um diagnóstico da educação no Brasil no período e repensar propostas que atenuassem os movimentos estudantis.

Eclodiam nesse período pequenas guerrilhas urbanas e rurais. As classes estudantis e trabalhadoras reivindicavam maior liberdade democrática, enquanto o governo respondia com uma série de leis decretadas para reprimir as manifestações de diversos setores sociais. Eram os chamados Atos Institucionais, sendo o Ato Institucional (AI) n. 5, de 1968, o de maior

relevância, uma vez que extinguiu todas as liberdades individuais dos cidadãos e deu plenos poderes ao presidente da República. Um desses decretos era específico para a educação: o Decreto-Lei n. 5692/71, destinado às radicais mudanças no 1º e 2º graus, e tinha como principal preocupação a profissionalização. Essa Lei foi alterada apenas em 1982, pela Lei n. 7044, de outubro do mesmo ano.

Em 18 de junho de 1978, foi criado em São Paulo, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial – primeira organização negra de abrangência nacional depois a Frente Negra Brasileira, na década de 30. O Grupo Nêgo, criado em 7 de julho de 1978, passa a denominar-se Movimento Negro Unificado (CARDOSO, 2005, p. 07).

Os movimentos sociais negros ganharam forças expressivas ao longo dos anos. Cardoso (2005) é clara ao afirmar que a discriminação sempre foi um entrave para o desenvolvimento educacional negro frente a investidas de decretos militares, proibindo qualquer tipo de expressão antirracista.

As reformas educacionais das décadas 1970 e 1980 foram feitas por grupos minoritários com diferentes interesses na busca pela melhoria do ensino para a sociedade. Destarte, tais iniciativas não resultaram em grandes avanços em nível nacional. No fim da década de 1980, quando promulgada a Constituição de 1988 para a (re)democratização no país, surgiram inovações e novos objetivos, assumindo-se, desde então, uma educação universal e o fim do analfabetismo.

Em seu artigo 5º, a Constituição faz referência aos procedimentos legais cabíveis com referência ao preconceito ou discriminação, definindo os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor. Serão punidos, na forma da Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A pena é a reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos. “Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de 1 (um) a 3 (três) anos e multa” (BRASIL, 1998, art. 20).

Hoje, 28 anos pós a promulgação da constituição, após duas emendas constitucionais (Emendas n. 14/96, 53/06 e 59/09), e após a aprovação do texto atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, abre-se caminho para uma reforma de amplo alcance normativo e de orientações gerais para o sistema educacional. Vale ressaltar a criação do FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n. 9.424/96) para o financiamento da educação no país.

Bittar e Bittar (2012) afirmam que, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a escola brasileira recebeu extensivo impulso governamental, especialmente para a qualificação do ensino fundamental. Durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, entre 2002-2010, o Brasil ganha destaque com inúmeros projetos de implantação das chamadas políticas de ações afirmativas para a população negra e afrodescendente. No início de 2003, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei Federal n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Com a implementação desta lei, seriam reconhecidas a cultura e a história afro-brasileira. No entanto, ela, por si, não consegue ou não é suficiente para firmar mudanças no tocante à realização das políticas almejadas. Dessa forma, a Lei n. 10.639 passa a ser sustentada por reforços de mais documentos, como o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) n. 03, de 10 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) n. 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Apenas na década de 1980, o número de estudos publicados sobre os temas étnico-raciais cresceu, acompanhando um maior número de teses e dissertações tratando do assunto. Foi iniciada a busca pela representação das minorias étnico-raciais e culturas diversas na literatura didática e paradidática, permeado uma maior sensibilidade no cenário educacional para a diversidade (PINTO, 1999). Observou-se que, já neste período, foram inseridas disciplinas que tratavam de temas e características étnico-raciais ou socioculturais de indígenas e negros. Todavia, isto acontecia de maneira tímida.

Ocorreu, em 1994, a Conferência Nacional de Educação Sobre o Plano Decenal para Todos. Inclui-se em sua programação o Seminário do Plano Decenal e os Compromissos com a Cidadania. Este evento se constitui como um marco histórico, contando com a participação de estudiosos das relações étnico-raciais e educadores no debate de questões de diversidade no contexto escolar.

Em meados de 1996, foi introduzido nos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - o tema transversal *Pluralidade cultural*. A proposta seria abordar a questão da diversidade com a perspectiva de universalizar a educação e políticas educacionais, mas a questão racial

desfez-se, ao passo que o discurso sobre pluralidade não apresentou posicionamentos de superação do racismo e desigualdade racial na educação e, conseqüentemente, na sociedade.

Pode-se dizer que esse ponto foi superado na 3<sup>o</sup> conferência mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas correlatas de intolerância, promovida pelas Nações Unidas (ONU) em 31 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. A conferência foi precedida pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância no Brasil. Esse período, através da UERJ, é marcado pela criação de um consenso para a implementação de políticas e ações afirmativas da negritude no Brasil. Mediante esse cenário, em 2003, foi aprovada, entre outras, a Lei n. 10.639, aqui já mencionada, trabalhando para o pleno desenvolvimento de um país mais justo e igualitário em direito.

No final da década de 1990, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação também desempenhou importante papel, ao identificar, incentivar e contribuir para o debate da cultura negra em seus encontros anuais e promover, junto à Fundação Ford, financiamento e incentivos para a pesquisa sobre o negro e a educação (ROMÃO, 2005).

Também nesta década é observada a elaboração de princípios norteadores do ensino ancorados em problemáticas da sociedade, surgindo em capitais como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Começa a fazer sentido discutir sobre identidade, respeito, expressões culturais e discriminação. Este período foi definido por um turbilhão de informações e lutas em prol da formação completa e ideal de um cidadão crítico-reflexivo, colhendo-se os frutos destes avanços nas décadas seguintes.

Em 1997, foram estabelecidos os Padrões Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, definindo como prioridade o compromisso com a cidadania, dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos e (co)responsabilidade pela vida social, resultando em um conjunto de orientações para uma maior articulação de conteúdos e aberto a novas temáticas.

Para estas “novas temáticas”, foram definidos aspectos que auxiliassem a sua escolha: seriam temas que representassem grandes obstáculos à concretização da cidadania plena, que afrontassem a dignidade humana e deteriorassem a qualidade de vida.

Assim, temas de maior complexidade e que não faziam parte da formação dos docentes (em nível superior) e do alunado (na educação infantil formal), como ética e moral, violência, convívio social, estereótipos, especificidades regionais, pluralidades culturais, uso de recursos naturais, a valorização de experiência de vida de educandos e debate sobre segmentos sociais marginalizados, foram introduzidos no sistema educacional. Tais temas transversais foram pareados no mesmo nível de disciplinas necessárias; porém, agora, são

vistos como insuficientes (Matemática, Português, Ciência, História etc.) para a formação cidadã.

### **3 DESVELANDO DESAFIOS DO DOCENTE NEGRO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Neste tópico, discutiremos os desafios dos docentes negros no cotidiano de sala de aula. Apresentamos os resultados da pesquisa realizada, propondo apresentar ao leitor o cenário educativo vivido por estes profissionais na educação. De forma geral, evidencia-se nas entrevistas que a realidade da cidade de Campina Grande-PB aponta para a questão racial no campo educacional.

Os docentes, ao serem questionados sobre “O que é ser professor(a)?”, trouxeram respostas que evocaram a participação como docente no processo de ensino-aprendizagem como um facilitador, além de detentor do papel de formação cidadã e para a dignidade humana do alunado. Também mencionaram a responsabilidade de experienciar os problemas da sociedade brasileira.

O preconceito e o racismo são práticas compartilhadas socialmente, com repercussões no cotidiano escolar, social e familiar do ser. Eles se expressam na escola, no projeto político pedagógico, na prática do professor, na abordagem de conteúdos, em outros ambientes hierárquicos e até mesmo na aparente neutralidade: seja nas brincadeiras ou na disposição em que são colocados os corpos em sala de aula. Para tanto, o profissional da Educação pode desenvolver a sensibilidade de identificar como age e como os seus alunos agem mediante situações “desconfortáveis” de racismo e preconceito. Mediante essa perspectiva, o Ministério da Saúde, em parceria com o Ministério da Educação, faz menção de que:

De acordo com vários estudos e pesquisas, a escola é considerada como um dos espaços sociais em que crianças e adolescentes negros/as defrontam-se de forma mais contundente com a vivência do racismo e da discriminação racial. As situações de rejeição enfrentadas pelos alunos/as negros/as, aliadas ao silêncio dos/as profissionais da educação em relação a essas práticas, produzem graves sequelas na autoestima dessas crianças e jovens, repercutindo negativamente no seu desempenho escolar e no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizado. É, ainda, um fator importante de evasão escolar (BRASIL, 2010, p. 15).

Logo, podemos considerar o papel indispensável do profissional como responsável por boa parcela do desenvolvimento da criança em relação ao racismo e ao preconceito. Mediante

tal imperativo em nossa pesquisa, ao serem questionados sobre “O que é ser professor?”, obtivemos as seguintes respostas<sup>2</sup>:

É formar cidadãos (Prof. 1)

É poder transformar o mundo, usando o conhecimento (Prof. 2).

Atuar diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como contribuir com a formação cidadã dos mesmos (Prof. 3).

Podemos perceber em seus discursos um sentido profissional respaldado nas premissas defendidas pelos Ministérios citados acima. O professor que não assume responsabilidade pode contribuir negativamente para o desenvolvimento da criança e sua formação antirracista. Como desafios e limitações enfrentados na prática profissional, os colaboradores afirmaram ser evidente que há descaso com a educação, algo que pode ser expresso pela carência de recursos pedagógicos, indisciplina dos alunos, baixos salários, desvalorização profissional, falta de incentivos e presença marcante da violência dentro das escolas. “São inúmeros, entre eles: a baixa remuneração, o abandono familiar, a indisciplina dos alunos; a carência de recursos pedagógicos etc.” (Prof. 1). Outro docente ressalta: “O evidente descaso com a educação pública que se expressa em escassas condições de trabalho, desvalorização profissional e também a presença, cada vez mais forte, da violência dentro as escolas” (Prof. 3).

Em questões de valorização e de desafios, fica evidente o descaso de órgãos governamentais responsáveis pela transformação do sentido do educar. Professores como estes nos fazem observar o quanto é gritante o descaso do setor público na utilização dos seus recursos e deveres perante a Constituição e as leis subsequentes, como a Lei n. 10.639/03. “Nosso salário por exemplo, descaso da família com os alunos, falta de recursos pedagógicos e indisciplina dos alunos (Prof. 2).

Vale salientar que o descaso familiar é também um entrave para que os professores possam atuar com mais firmeza, posto que, ao realizar atividades correlatas ao preconceito, a própria família pode não contribuir para a afirmação apreendida na escola.

Com relação ao preconceito e ao racismo quando em formação na universidade, todos os colaboradores foram unânimes ao afirmar que, durante a graduação, não viveram experiências de preconceito, racismo e/ou discriminação por ser negro(a). “Não me lembro, mas sempre somos alvo, só que relevamos muito” (Prof. 2).

---

<sup>2</sup> Respostas provenientes do questionário aplicado aos professores colaboradores.

Percebemos, através destes relatos coletados, que, em departamentos de formação de professores, há certo preparo e aceitação dos “colegas” para com as pessoas de pele negra. No entanto, cada vez mais se observa que o ambiente escolar está, de fato, preparado para tratar de questões raciais, uma vez que a discriminação racial e a apologia ao preconceito e à diferença de cor de pele se fazem presentes, especialmente entre funcionários e docentes. Já é esclarecido que a escola é o *locus* de observação do racismo real mais comum dentro da sociedade humana.

Verificou-se, a partir do conteúdo coletado, que o preconceito é evidenciado entre docentes/docentes, docentes/estudantes e estudantes/estudantes cotidianamente dentro da escola. Existe uma forte crença da população acerca da naturalização de que o diferente é desigual (SILVA, 2012), favorecendo estigmas que só reafirmam conceitos já ultrapassados, capazes de favorecer episódios de preconceito e discriminação.

Especialmente entre docentes/docentes, há maior tensão no conflito, envolvendo a diferenciação entre cor da pele e qualidade do caráter. Os relatos evidenciam o hábito de julgar o(a) professor(a) negro(a), quando competente, como “quase branco”, ou aquele que direciona a fala ao(à) professor(a) negro(a) afirma que consegue vê-lo como alguém de pele branca.

Todos os docentes negros que escolheram participar deste estudo afirmaram já ter vivenciado preconceitos e discriminações raciais nas relações docentes/docentes, docentes/estudantes e estudantes/estudantes no cotidiano escolar. Ao serem questionados sobre isto, um dos professores afirmou:

Se tratando disso, me recordo bem de duas situações. A primeira delas aconteceu em turma de crianças de 6 aos de idade. Um dia, duas meninas, uma branca e uma negra, se desentenderam dentro da sala. No fim da discussão, a branca falou:  
 - Também eu não gosto mesmo de criança da sua cor!  
 Quando fui intervir e conversar com a menina, questionei se ela gostava de mim e ela disse que sim. Então eu disse pra ela: mas eu sou preta, e a resposta dela foi:  
 - Mas eu te imagino branca.  
 Então eu disse que ela não me imaginasse branca, porque sou muito feliz com a minha cor [...].  
 Outra situação foi quando a mãe de uma aluna, de uma turma de 4º ano, me disse que não entendia como a menina gostava de mim, porque ela não gostava de negros e era encantada com a professora do ano anterior, que era loira de olhos verdes (informação verbal<sup>3</sup>).

Ainda referente ao preconceito, racismo e discriminação entre docente/docente, obtivemos o seguinte relato:

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida pela Professora 3 ao pesquisador em campo.

Em relação aos meus colegas de profissão, sempre foram coisas mais veladas e em tom de brincadeira. Como quando decidi deixar de alisar os cabelos e cortei para que crescesse crespo, teve uma pessoa dentro da escola que me disse que eu estava linda com os cabelos “*pixaim*”. Falou como brincadeira, mas esse é o tipo de discurso racista que encontramos sempre.

Em outra situação, uma outra profissional da escola, falando de uma professora da rede que havia sido transferida de escola, disse que era uma grande perda para a escola, pois era uma professora excelente e terminou com a frase:

-Pense numa negra de sangue de branco!

Me choquei com isso, rebati perguntando se a competência dela era medida pela possibilidade de ter sangue branco, ou qual é de fato a diferença entre sangue branco e sangue negro. E disse que a professora certamente é competente porque é, e isso não significa que nela haja nenhuma característica dos brancos (informação verbal<sup>4</sup>).

Algumas práticas de racismo entre eles. Comigo diretamente, não (informação verbal<sup>5</sup>).

A fala dos docentes neste ponto alude à fragilidade que temos ao ver o outro como o diferente, o estranho, aquele que é discordante do “normal”. Percebemos que a prática do docente diante dos seus colegas não importa muito: o que vale é a sua forma de apresenta-se à sociedade. Em outras palavras, o uso das “máscaras sociais”, às quais tanto recorremos. Para além do pensamento preconceituoso, entende-se, neste contexto, que é importante indagar-se sobre até que ponto o magistério está proporcionando, na escola, reflexão sobre a diferença.

O cenário atual aponta para a necessidade de formação de um professor capacitado para o posicionamento crítico perante tais reflexões (PINTO, 1999). Nesse sentido, o professor deve estar voltado para a instrumentalização e compreensão das diferenças étnicas e esclarecimento de que estas são determinadas socialmente.

O mero domínio de conteúdos para a escolarização ou “uma melhor formação” não é mais suficiente, assumindo-se ainda mais a precisão de dominar metodologias que possibilitem o melhor aproveitamento do aluno (GOMES, 2003). Destarte, quando se estuda a diversidade étnico-racial e se promove sobre ela reflexões, é irresponsável pensar que o ambiente escolar é o único privilegiado para tal, e que o professor é o único responsável pela educação. Assume-se hoje a horizontalidade no aprender, em que a proatividade e interesse pessoal do alunado também são determinantes para o sucesso do processo educação-aprendizagem (GOMES, 2003).

Assim sendo, a dimensão sociológica não deve estar apartada da questão étnico-racial na formação superior. Infelizmente, sabe-se que a formação em Pedagogia ainda não prevê em sua grade de disciplinas as temáticas raciais; ou, em caso afirmativo, os impactos positivos desta formação só serão observados na próxima década (SILVA, 2012).

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida pela Professora 3 ao pesquisador em campo.

<sup>5</sup> Entrevista concedida pelo Professor 2 ao pesquisador em campo.

Quanto a isto, observa-se no cenário mundial novas perspectivas para a reversão de paradigmas de preconceito em ambiente escolar, com maiores dispositivos sociais para incentivar a reflexão, valorização e respeito às temáticas étnico-raciais. Os Estados Unidos da América e parte da Europa são um molde para resultados positivos, graças à edificação destas questões que acontecem há pelo menos um século, buscando-se a sensibilização da população, de profissionais e de gestores (ROMÃO, 2005).

Quanto ao arcabouço legal, isto é, as políticas públicas no Brasil, vale destacar novamente as atuais leis voltadas para a questão étnico-racial na educação brasileira, especialmente as Leis n. 10.639, de 2003, e a Lei n. 11.645, de 2008, abordando temas relativos ao preconceito na educação, ao se considerar que sua visibilidade é a inclusão da história e cultura indígena e afro-brasileira no currículo escolar, possibilitando uma visão abrangente sobre o que é o povo brasileiro e de onde se origina.

Para além do que é previsto na legislação, faz-se necessário valorizar e reconhecer a identidade negra de docentes, estudantes e outros não inseridos no contexto escolar. Para tanto, o docente deve ser capaz de promover uma compreensão aprofundada do processo de construção da sociedade e cultura do Brasil (SILVA, 2012).

A literatura utilizada no período da construção deste trabalho nos revela que as políticas públicas para a educação e a relevância de questões étnico-raciais têm força, e desde a publicação das referidas leis, há a preocupação em implementá-las. Todavia, o que se observa nas pesquisas é o posicionamento distante de docentes no tocante a estas questões. Entre os resultados do presente estudo, confirma-se que as políticas públicas voltadas para a educação étnico-racial contribuem para o combate ao preconceito racial, embora de modo sutil.

No que tange ao preconceito a eles(as) direcionado, os(as) professores(as) entrevistados(as) afirmaram que, quando existe, ocorre de forma velada, tendo em vista ser crime de injúria qualificada decorrente de racismo, para o qual é prevista pena de reclusão de 1 a 3 anos e multa. “Já [testemunhei preconceito], em algumas situações entre colegas docentes e também colegas da instituição” (Prof. 1).

Em uma situação em que duas pessoas discordam se há preconceito e racismo para com profissionais de pele negra e sobre questões de raça e etnias, o “silenciamento” é evidência do comodismo e resistência daquele que ouve a cultura negra. O “distanciamento” é observado naqueles que apenas presenciam o embate, e o fazem para afastar-se de discussões que interferem na maneira de experimentar e vivenciar o mundo, evitando a reflexão comprometida sobre a questão (CAVALLERO, 2001; SILVA, 2012).

Silva (2012), em seu estudo, ao abordar as vivências de professores negros, afirma ser necessário rever as relações de gênero e raça nos espaços escolares, destinando a eles um tratamento não estigmatizador e voltado para a realidade. Os professores nesta pesquisa denunciaram, em seus apontamentos, a falta de recursos para o desenvolvimento de atividades que enfoquem questões raciais, a exemplo da Semana da Consciência Negra, um feriado instituído em âmbito nacional mediante a Lei n. 12.519, de 10 de novembro de 2011.

Ao serem inquiridos sobre as políticas públicas voltadas para a educação étnico-racial e se estas minimizam ou contribuem para a promoção do preconceito racial, a professora respondeu: “Não, ainda são medidas muito preliminares. É toda uma história cultural de anos de racismo no Brasil e as estratégias das políticas precisam ser mais efetivas para romper com isso” (informação verbal<sup>6</sup>).

O comentário acima demonstra também a fragilidade das leis em questão, quando o indivíduo, mesmo com aparatos legais, não consegue efetivamente fazer a mudança necessária para uma sociedade mais igual em direitos e deveres. “Eu acredito que contribui para diminuir. Mesmo ainda sofrendo pouco resultado, ao menos pode ser presa a pessoa que agir de forma racista” (informação verbal<sup>7</sup>).

Em sua experiência, a escola parece despir-se da responsabilidade de promover reflexão sobre a inserção do negro e outras etnias na cultura brasileira, ao passo que deposita no professor seu desenvolvimento, determinando, assim, um evento pontual no calendário escolar. O fato de não haver especificamente respaldo na legislação a respeito da especificação da responsabilidade do(a) professor(a) negro(a) para discutir tais temas não impede que haja a discussão na escola sobre a história e a cultura afro-brasileira e do negro advindo da África.

Pinto (1999) aponta que é preciso investir na formação de professores capazes de adotar metodologias que garantam o sucesso dos alunos, independentemente de suas origens e/ou classes. Questionados sobre o que acreditavam que poderia ser feito para a implementação efetiva das políticas públicas de educação étnico-racial em Campina Grande-PB, os docentes disseram ser imprescindível garantir suporte material, tecnológico e pedagógico para o trabalho com as políticas de valorização e respeito às questões étnico-raciais. Referente a isto, obtivemos o seguinte depoimento:

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida pela Professora 3 ao pesquisador em campo.

<sup>7</sup> Entrevista concedida pelo Professor 2 ao pesquisador em campo.

Por exemplo, sempre sinto falta de um dicionário de verbetes afro para trabalhar com os alunos, de livros paradidáticos que falem diretamente das expressões culturais afrodescendentes.

É necessário também que se discuta amplamente essa política dentro das escolas, primeiro com a equipe escolar, depois com as crianças (informação verbal<sup>8</sup>).

Conclui-se, portanto, que a implementação efetiva das políticas públicas de educação étnico-racial em Campina Grande-PB, nos preocupa em relação ao cumprimento das responsabilidades governamentais e a necessidade de dialogar com familiares e alunado sobre a existência de tais políticas e como elas se concretizam no cotidiano escolar.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entende-se que o(a) docente negro(a), como bem abordado em diferentes facetas ao longo do presente estudo, possui a árdua tarefa de sobrepôr-se à sua formação e promover educação e aprendizagem entre alunos em um ambiente hostil e desafiador.

Várias normas estão relacionadas à educação. Não obstante, políticas públicas referentes a esta área são recentes. Portanto, são pouco conhecidas e exploradas por profissionais, alunos, familiares e gestores. Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de ações para divulgar e sensibilizar todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre tais políticas, objetivando combater o desconhecimento, a discriminação e o preconceito contra docentes e/ou estudantes negros(as).

Mostra-se como de fundamental importância que o profissional docente conheça, de modo aprofundado, o enraizamento cultural dos problemas discutidos ao longo deste estudo, percebendo-se a edificação de uma educação brasileira que se desconstrói e (re)constrói, em busca de um entendimento sobre um problema tão contemporâneo e tão antigo.

Faz-se mister ainda refletir sobre tais assuntos para fazer do(a) docente negro(a) um(a) dos(as) atores (atrizes) principais do processo de conscientização/sensibilização dos jovens cidadãos do amanhã, fazendo, dessa forma, hoje, a diferença real em relação às discussões voltadas aos problemas étnico-raciais.

#### **ABSTRACT**

In Brazil, education waged many struggles to consolidate itself as a means of institutional and collaborative development for society. Through various processes, Brazilian education

---

<sup>8</sup> Entrevista concedida pelo Professor 1 ao pesquisador em campo.

structural body has taken many directions. Our goal is to understand how black teachers live racism and prejudice experiences in school space. Our theoretical reference is based on Tardif (2003), Silva (2005) and Gomes (2003). Methodology performed a descriptive study featured as an experience report grounded in semi-structured interviews with black educators who teach Elementary School initial series in Campina Grande (Paraíba). Data analysis was done per Discourse Analysis procedures. It is understood that it is greatly important to reflect on black teachers' practice, who is one of the main actors of ethnical awareness/sensitization process at school. This study is concluded with faithful discussions and reports on racism and prejudice advocated throughout History and transferred to school routine.

**Keywords:** Ethnic and racial discrimination. Black teacher. Diversity in education.

## REFERÊNCIAS

BITTAR, M; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Raças e etnias: adolescentes e jovens para a educação entre pares. Saúde e prevenção nas escolas**. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010 (Série Manuais, n. 69). Disponível em: <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia\\_racas.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_racas.pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Brasília, MEC, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 mai. 2016.

CARDOSO, Nádia. Juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior. 2005. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade Estadual da Bahia, Salvador. Disponível em: <[http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2006/nadia\\_maria\\_cardoso.pdf](http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2006/nadia_maria_cardoso.pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2016.

CAVALLERO, E. S. (Org.). **Racismo e antirracismo na Educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

DREIFUSS, R. A. **A Conquista do Estado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas, 1991. p. 46-58.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N.L. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, nov. 1999.

ROMÃO, J. (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, C. R. Vivências iniciais de um professor negro na educação infantil. **Revista África e Africanidades**, v. 4, n. 16 e 17, fevereiro de 2012.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.15-54.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO/A DOCENTE NEGRO/A

#### Dados sociodemográficos

Nome:

Idade:

Sexo:

Gênero:

Etnia:

Profissão:

Escolaridade:

Instituição onde se formou:

Graduado/a em:

Há quanto tempo exerce sua função:

Cidade e escola em que atua:

#### Entrevista semiestruturada

1. O que é ser professor/a?
2. Quais os desafios e/ou limitações que você enfrenta em sua prática profissional?
3. Quando estava na graduação, passou por experiências de preconceito, racismo e/ou discriminação por ser negro/a?
4. Na sua prática docente, no cotidiano de sala de aula, você já vivenciou experiências de racismo e/ou preconceito?
5. Em sua prática pedagógica, no cotidiano de sala de aula, já experienciou cenas de preconceito e/ou racismo em relação aos seus alunos, com você e/ou entre eles?
6. Já vivenciou preconceito, racismo e discriminação com relação aos seus colegas docentes?
7. Em sua opinião, as políticas públicas voltadas para a educação étnico-racial minimizam ou contribuem para a promoção do preconceito racial?
8. O que você acredita que pode ser feito para a implementação efetiva das políticas públicas de educação étnico-racial?