



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Baía Coelho, Wilma Nazaré

Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no
estado do Pará

Revista Brasileira de Educação, vol. 12, núm. 34, janeiro-abril, 2007, pp. 39-56

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503404>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará*

Wilma Nazaré Baía Coelho

Universidade Federal do Pará e Universidade da Amazônia,
Programas de Pós-Graduação em Educação

Introdução

Há uma anedota antiga – não tão antiga nem tão engraçada – que trata da forma pela qual a cor era enfrentada nos Estados Unidos. Ela conta a história de um presidente norte-americano – fictício, notem bem – que resolvera dar um fim aos conflitos raciais daquele país. A solução era acabar com a cor

* Assumo aqui o gênero feminino, por entender que o Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP) foi, até o período estudado, uma escola predominantemente feminina, diferentemente da primeira parte de sua fundação, ainda como escola normal, no período de 1871 e 1946, quando teve forte influência masculina na formação. A escola normal manteve, em 76 anos, a direção e a manutenção de suas bases estruturais e de decisões sob o comando de professores. No entanto, nos períodos enfocados por este texto, a constatação é outra: as mulheres foram maioria tanto no corpo docente e administrativo como no discente. Portanto, as definições mais estruturais desencadeadas durante as décadas de 1970 e 1980 foram decisões majoritariamente implementadas por professoras.

discriminatória: a partir de determinado momento, não haveria mais brancos ou negros, todos seriam verdes. Pois bem, a estória continuava afirmando que, depois que a lei fora colocada em prática, uma família negra entrara em um coletivo e sentara-se em um dos bancos da frente. O motorista freou o veículo violentamente, e ordenou que a família se posicionasse nos fundos do ônibus. Um dos familiares argumentou, então, que segundo a nova lei a segregação terminara e a ocupação dos coletivos não respeitava mais nenhum critério de separação por cores, uma vez que havia, agora, uma única cor. O motorista concordou, mas esclareceu: verde-claros na frente, verde-escuros atrás.

Apesar de desconhecida das gerações mais novas, a anedota brasileira sobre a problemática racial estadunidense deixa evidente a forma pela qual a sociedade brasileira lida com a questão da cor. Ela pretende evidenciar um problema que não é nosso, uma disposição para o conflito que recebe, a despeito do tom *bem-humorado*, um sinal negativo: as tentativas de eliminar os problemas raciais agravam-nos porque os trazem à tona, quando deveriam permanecer

no silêncio – deveriam ficar ausentes. Essa anedota, é importante que se diga, freqüentou os salões tidos como os mais refinados da sociedade brasileira. Em outros ambientes, menos *sofisticados*, a verdade aparecia em ditos que, pretendendo-se espirituosos, expunham os limites da *democracia racial* brasileira: “branco quando corre é cooper, preto quando corre é ladrão”; “preto quando não suja na entrada, suja na saída”; “deixa de crioulice!”.

A coexistência dessas duas formas de viver a questão da cor – ironizando a incapacidade norte-americana para a harmonia e a *miscigenação* e, ao mesmo tempo, remetendo o negro para uma condição subalterna e indigna – fez da cor, no Brasil, uma instituição ausente. Ela existe e não existe. É confuso mesmo: o Brasil é tido como *mestiço*, seus ícones culturais são *mestiços*, a maior personalidade brasileira de projeção mundial é negra – o jogador de futebol Edson Arantes do Nascimento, o Pelé –, no entanto, somos um país onde a cor aparece pouco. Nossas novelas estão repletas de atores que parecem ter saído de uma *soap opera* norte-americana; as propagandas que abundam nos jornais, revistas e televisões são estreladas por modelos brancos, em sua maioria; as bonecas vendidas no Brasil são loiras; e um dos ícones da cultura brasileira – *mestiça* brasileira –, com raízes na herança africana, o samba, comporta versos famosos, como aquele de Lamartine Babo e Irmãos Valença, de 1931, que diz: “o teu cabelo não nega, mulata, porque és mulata na cor, mas como a cor não pega, mulata, mulata eu quero o teu amor!”.

A cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente – ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido. Este texto problematiza como a cor esteve ausente, no sentido da discussão aberta, da formação de professores oferecida pelo Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), a despeito da presença maciça de alunas registradas como pardas ou negras em seu quadro discente. Ele pretende demonstrar que as alunas tidas

como *mestiças* de negra¹ ou negras estiveram no IEEP só de corpo presente; sua condição racial nunca ultrapassou os portões do instituto.

Este artigo, portanto, tem como temática o curso de formação de professores oferecido em uma instituição de ensino em Belém do Pará, e como objeto o *lugar* que a questão racial ocupava na formação das professoras oferecida no IEEP no período de 1970 a 1989. Seu objetivo é situar o trabalho de pesquisa e indicar os modos pelos quais a questão étnico-racial se apresentava no sistema educacional do estado do Pará. Assim, pelos limites deste texto, não enfrentarei discussões exaustivas com a literatura, concentrando-me na apresentação dos dados e da análise empreendida.

Pode-se argumentar não ser pertinente a matriz da pesquisa, uma vez que só a partir da década de 1990 é que a questão étnico-racial se torna uma pauta para o sistema educacional. Duas questões podem ser levantadas contra essa assertiva. A primeira, de caráter acadêmico: a antiguidade da questão étnico-racial no Brasil remonta à década de 1870, se considerarmos, pelo menos, as discussões sobre a substituição da mão-de-obra escrava pela livre. Desde então, as discussões sobre o futuro do Brasil consideraram a questão étnico-racial ponto importante para a formulação de projeções sobre o país e sua identidade. Paradoxalmente, a importância da obra de Gilberto Freyre (1963), tanto pelo ineditismo de suas conclusões quanto pela repercussão que conheceu – para o bem e para o mal –, indica o lugar que a questão manteve ao longo de quase toda a vida do Brasil independente.

A segunda questão é de caráter educativo e moral: a ausência de uma política pública não significa a

¹ O movimento negro tem empregado o termo “negro” para definir a parcela da população brasileira constituída de descendentes de africanos (pretos e pardos). Negro, então, constitui-se em uma designação que define um grupo com traços culturais identificáveis, herdados, e também denota uma minoria política (Munanga, 1986, 1990).

ausência de uma demanda social. As meninas negras e pardas certamente perceberam o lugar subordinado ao qual estiveram submetidas ao longo de sua formação. E muitas, ainda hoje, guardam as seqüelas da violência simbólica a que foram sujeitadas. Como a educação no Brasil esteve sempre, ao menos no plano discursivo, preocupada com a formação do cidadão e do brasileiro, a ausência de políticas públicas que considerassem a diversidade indica, ao menos, que cidadania e que identidade eram pretendidas: aquelas que considerassem os não-brancos *só de corpo presente*.

Por fim, cabe considerar que a promulgação da lei n. 10.639/03, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, ocorreu após longo período de luta da sociedade civil organizada. O movimento negro luta pela inclusão e pelo reconhecimento da herança cultural africana desde o final dos anos de 1960. Os últimos trinta anos foram gastos em intensa luta política, a qual só agora viu suas demandas satisfeitas, com a inclusão, no sistema educacional, de conteúdos relacionados à história e a cultura afro-brasileira. O que não quer dizer, evidentemente, que não se pudesse pensar, antes, que um país que se vê como *mestiço* deveria considerar a diversidade matriz do seu sistema educacional – neste caso, o paraense.

O Pará

Importa situar, em pouquíssimas linhas, o estado do Pará, para que se tenha idéia da importância do instituto que analisarei. O Pará surge, em nossa história, um século depois do Descobrimento. Os portugueses tomaram a foz do rio das Amazonas, com o objetivo de proteger o território das invasões de outras nações européias. A ocupação, no entanto, não se reverteu em exploração econômica significativa, de forma que mais de um século depois, por volta de 1750, ainda não havia moeda corrente e as condições materiais de vida eram muito precárias.

Parte dessa situação deve-se ao fato de toda a parte norte do território colonial português ter per-

manecido isolada do resto da Colônia. Enquanto as colônias do litoral e do sul constituíam o Estado do Brasil, o Maranhão e o Grão-Pará (que compunha o que hoje conhecemos como os estados do Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Pará e parte do Mato Grosso) compunham o Estado do Grão-Pará e Maranhão. Esse isolamento foi constante ao longo de todo o período colonial e ao longo de todo o Império.

O Pará não conheceu, no período colonial, uma atividade econômica constante e que produzisse muitos dividendos, como ocorreu com a cana-de-açúcar em Pernambuco, o tabaco na Bahia ou o ouro nas Minas Gerais. Só no século XIX, com a extração da goma elástica, ocorreu um surto econômico vigoroso. Todavia, muito da riqueza produzida não se reverteu no estabelecimento de estruturas que permitissem o florescimento de outras atividades. Assim, quando a goma elástica brasileira – e paraense – foi substituída pela produção asiática, na virada do século XIX para o XX, o surto econômico foi suspenso e nada havia para colocar em seu lugar.

Foi a partir do governo de Getúlio Vargas que uma série de políticas foi ensaiada com o objetivo de levar desenvolvimento à região. Iniciou-se, então, uma série de projetos de intervenção, conhecidos, muito apropriadamente, por “grandes projetos”, que tinham como objetivo alavancar a economia regional por meio de atividades de grande interesse comercial, como a exploração de recursos minerais. Em virtude desses projetos, uma série de enclaves industriais surgiu no Pará e também na Região Norte, quase todos voltados para a exploração de recursos minerais (Brito, 1994; Cardoso, 1984; Gondim, 1994; Martins, 1998; Queiroz & Coelho, 2001; Santos, 1980; Weinstein, 1993).

O Pará do início dos anos de 1970, portanto, era uma unidade da federação com uma longa tradição de isolamento e estruturas sociais e econômicas em constituição. O mesmo ocorria com o sistema educacional: havia um número enorme de analfabetos, crianças e adolescentes fora da escola, e uma deficiência avassaladora de docentes. O IEEP foi, nesse contexto, uma instância fundamental para a busca de soluções que viabilizassem a reversão do quadro existen-

te. Analisar a forma como a questão racial era percebida e vivida nessa instituição e fazer a reflexão a partir de um ponto de vista privilegiado, diante do lugar que ela ocupava no contexto do estado do Pará, é um dos objetivos neste artigo.

O locus de investigação e os procedimentos metodológicos

A aproximação com o IEEP foi um empreendimento difícil. Em que pese a compreensão, ajuda e simpatia dos gestores, o instituto, como tantas instituições brasileiras, não possui arquivos organizados, não preserva boa parte de seus documentos ou, o que é possível, preserva o que considera importante do ponto de vista administrativo, não do ponto de vista educacional.

De toda forma, foi por lá que iniciamos a jornada, e não poderia ser de outra forma. Nos arquivos do IEEP encontrei o que foi a maior fonte de informações para a pesquisa realizada: as fichas individuais das alunas. Trata-se de um documento estruturado anualmente, contendo as seguintes informações: nome, turma, turno, série, notas e média final de aprovação. Reunimos uma série completa, representando uma amostragem de aproximadamente 10% do total de alunas formadas ao longo dos 20 anos analisados, perfazendo 1.239 fichas. Para analisá-las apropriadamente, consultei as certidões de nascimento relativas a cada uma das alunas cujas fichas haviam sido selecionadas. A ficha e a certidão permitiram-me considerar o percentual de alunas por cor/raça, os índices de frequência de cor/raça por turno e os índices de aprovação por cor/raça.

A existência desses documentos não se repetiu em outros suportes de dados. As mudanças, os sinistros e a falta de condições de guarda e manutenção de documentos fizeram com que pouquíssimos planos de disciplinas subsistissem, mesmo em se tratando de período tão recente. Reuni 69 planos, mas muitos se encontravam incompletos: uns sem o registro da bibliografia, outros sem a indicação de estratégias, e ainda alguns sem os indicadores de avaliação. Todos,

no entanto, traziam o registro do conteúdo, o que se constituiu no dado privilegiado pela pesquisa. A partir dele, foi possível considerar a incidência de temas relacionados à questão racial no processo de formação de docentes. Ainda com relação aos planos, ative-me aos poucos que traziam as indicações bibliográficas, consideradas na investigação a base teórica subjacente às disciplinas e, por extensão, à formação oferecida pelo IEEP.

Fora do instituto, trabalhei no sentido de reunir dados que viabilizassem uma análise circunstanciada do objeto da pesquisa. Assim, foram consultados dados estatísticos formulados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especialmente os relativos à distribuição da população por cor/raça. Por meio deles, pude verificar as condições da população negra no Brasil naquele período, tanto no que concerne aos indicadores econômicos quanto aos educacionais.

Entendi ser necessário, também, considerar o que pensava parte da sociedade paraense sobre a questão educacional. Foram reunidos 250 artigos publicados na imprensa paraense naquele período e por meio deles foi possível verificar a representação que aquela parte da sociedade construiu acerca da educação. Além disso, essas matérias afiguravam-se importantes, uma vez que os professores do instituto recorreriam frequentemente aos jornais como recurso didático.

Considerei, por fim, ouvir professoras e alunas daquele instituto. Foram recolhidos os depoimentos de dez representantes do corpo docente e dez representantes do corpo discente. Esses depoimentos prestaram-se como dados subjetivos, servindo de contraponto às indicações dos dados estatísticos. Com relação às professoras, selecionei docentes que tivessem atuado no IEEP no período estabelecido para pesquisa (1970 a 1989). O mesmo foi feito com relação às alunas, sendo que, neste caso, privilegiei aquelas que atuavam como professoras e se autodeclarassem negras ou pardas. A impossibilidade de encontrar uma décima aluna que atuasse no magistério obrigou-me a colher o depoimento de uma aluna desempregada.

Como técnica de análise dos documentos, a fim de satisfazer os objetivos propostos, inspirei-me nas

formulações de Bardin (2000) relativas à análise de conteúdo, a qual se desdobra, neste trabalho, em dois tipos de análise: uma, própria para documentos escritos; outra, própria para documentos construídos com base nos depoimentos orais das professoras e alunas.

A escolha do período justifica-se pela possibilidade de melhor delimitar o objeto deste estudo, uma vez que nele eram oferecidos cursos de formação para o exercício do magistério, em nível secundário, conforme previsto na lei n. 5.692/1971. Além disso, diante da escassez de quadros funcionais, o estado do Pará facultou o exercício do magistério, no segundo ciclo do antigo 1º grau (5ª à 8ª série), a professores de nível médio. Assim, parcela significativa dos docentes do antigo 1º grau no estado recebeu sua formação no IEEP e exerceu a profissão em todas as séries que compunham aquele segundo ciclo.

A década de 1970 inicia-se com a promulgação da lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, a exemplo da lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino de 3º grau. Conhecidas como parte de uma política de democratização do ensino, essas leis mantiveram, no entanto, o ensino público superior fora do alcance de grande contingente da população estudantil, enquanto a educação básica perdeu em conteúdo e qualidade. Em decorrência, houve um aumento considerável da rede privada de ensino superior, pretendendo atender àquelas parcelas que ficavam de fora da rede pública, pela dificuldade do acesso. Foi em relação a esse quadro que Freitag (1986) afirmou que a educação básica em âmbito nacional, implementada pelo Estado naquele momento, por meio daquela lei, não preparou os estudantes nem para o que pretendia – a formação técnica e profissionalizante –, nem para o ensino superior.

A idéia da democratização, quando associada à política educacional subjacente às leis em questão, não deve ser entendida como uma tentativa de redimensionamento do poder político e de aumento da participação política do cidadão. Editadas que foram pelo regime militar, no auge de sua sanha autoritária,

elas pretenderam, por um lado, silenciar a elite intelectual presente nas universidades, e, por outro, aumentar o número de trabalhadores escolarizados.

Assim, a propalada política de *democratização* implicou o aumento do número de vagas nos ensinos de 1º e 2º graus. No Pará, uma das iniciativas tomadas com vistas à sua execução foi a expansão do curso de formação de professores, de forma que contemplasse os municípios do interior do estado. A Fundação Educacional do Pará (FEP), por meio do IEEP, instalou em dez municípios o curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau – correspondentes ao antigo primário –, configuravam-se como de 2º grau profissionalizante.

Era a primeira transferência do IEEP para o interior, em regime intensivo. Os cursos receberam apoio, por exemplo, do Clube de Mães em Alenquer, e do prefeito de Oriximiná, além dos outros municípios onde foram instalados, por meio de convênios da FEP com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC).

A década de 1980, por sua vez, ficou marcada, regionalmente, pelas tentativas de abandono das práticas vistas como tradicionais e pela reação às diretrizes que nortearam a prática pedagógica na década anterior. Resultado da evolução do pensamento sobre a educação, no Brasil e no mundo, esse movimento esteve relacionado, muito mais diretamente, à ansiedade para dar fim a tudo que pudesse parecer resquício do pensamento autoritário que marcara o regime militar, sobretudo após 1985, quando ocorre o término do período ditatorial.

O traço mais evidente da postura adotada naqueles anos foi o redimensionamento do papel do professor. Antes referência absoluta na sala de aula, ele deveria dar lugar ao aluno, como preconizavam os preceitos da Escola Nova. Com base na adoção dessa “nova” postura, emergiram caracterizações que perduram até o presente. Elas pretendiam – e pretendem – distinguir os professores que resistiam às inovações (tidos como *tradicionais*) daqueles que as abraçavam (considerados *inovadores, modernos, críticos, atuantes* etc.).

Todavia, muitas das inovações pretendidas não foram implantadas como resultado de uma reflexão circunstanciada sobre a prática pedagógica. Muitos professores adotaram a forma, sem prestar a devida atenção ao conteúdo. Em muitos casos, isso foi decorrência do medo de ver-se taxado de *tradicional*,² diante da crítica que acompanhava essa denominação nas obras de, por exemplo, Mello (1982), Nosella (1983), Giroux (1983), Saviani (1983), Freire (1987) e Libâneo (1993).

Nessa mesma década, no IEEP, a estrutura escolar alterou-se em dois aspectos, especialmente: a direção esteve nas mãos de mulheres com vasto conhecimento no campo docente, grande parte dele adquirido no próprio instituto; o currículo de formação de professores sofreu mudanças importantes. Começando por este último, verifica-se uma inflexão no que tange à bibliografia. Liam-se, ainda, autores ditos *tradicionais e tecnicistas*, como Pentagna (1964), Claudino Piletti (1986) e Nelson Piletti (1988), que, tendo composto os planos de curso dos professores na década de 1970, permaneceram como referências básicas para alguns procedimentos, como a elaboração de planos de aula e de curso, e a cristalização de algumas posturas profissionais. As leituras fundamentais, porém, eram Gadotti (2000), Saviani (1983), Freire (1987), Mello (1982) e Cury (1982), trazidos para dentro do instituto pelos professores egressos do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). A concomitância dessas duas matrizes – a chamada *tradicional* e a *chamada* moderna – provocou tensões que nunca foram debatidas. De modo geral, cada professor abordava e defendia dentro da sala de aula a postura que via como a mais apropriada. O resultado foi que algumas alunas nunca resolveram as eventuais contradições – nem naquele momento, nem depois –, de forma que a ambigüidade reinante nas salas de aula do instituto se viu reproduzida nas salas de aula da educação básica.

² Sobre a dicotomia tradicional/novo no contexto educacional e nas décadas de 1970 e 1980, ver extensa análise em Cordeiro (2002).

Na atualidade, os estudos sobre a formação de professores ocupam-se com a análise de alternativas para a superação de eventuais lacunas dessa formação. Assim, dividi-los-ei em dois grupos, destacando alguns de seus representantes: o primeiro parte do princípio de que o professor apresenta um problema, sobretudo na formação – e, portanto, sobre ele deve incidir a intervenção formativa, sem eximir a prática reflexiva;³ o segundo atribui especialmente ao Estado, incumbido da estrutura educacional, a responsabilidade por eventuais equívocos, cabendo-lhe a condição de agente de um processo de transformação das estruturas de ensino – sem deixar de considerar a possibilidade de o professor ser um agente de transformação, por sua vez, de sua prática profissional e, por conseguinte, da sociedade (Ferretti, 2003, 2004; Freitas, 2002; Giroux, 1999; Ramos, 2002; Manacorda, 1991; Gadotti, 2000). No que tange aos estudos que relacionam a temática racial e a educação, não se dispõe, ainda, de uma distinção que habilite a conformação de *grupos*, embora entre os autores existam balizas teóricas distintas. As diversas perspectivas de educação multicultural e étnico-racial propostas por autores em diferentes contextos socioculturais enfatizam a permanência e a renovação das práticas discriminatórias, bem como sugerem enfaticamente a superação dessas práticas no e do processo educacional.

Nesse sentido, podem ser citados três estudos representativos dessa produção. Gomes (1995) ocupa-se com a trajetória da professora negra, classificando-a como um percurso de superação dos obstáculos impostos pelas práticas discriminatórias. Em um trabalho mais recente (Gomes, 2006), apropria-se das representações e concepções construídas por homens e mulheres negros em relação à experiência com o

³ Severino (2003, p. 71-89); Werneck (1999); Veiga (1992); Pimentel (1993); André (1999); Demo (2000); Rios (2001). Esse grupo de autores denuncia – por diversos referenciais – que os cursos de formação docente têm fragilizado a formação erudita e tendem à transmissão e à reprodução de valores culturais naturalmente cristalizados como legítimos.

corpo negro em salões étnicos em Belo Horizonte, no tocante à experiência escolar que emerge como um momento importante, no qual se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Gonçalves e Silva (1998) denunciam a ausência da discussão étnico-racial na escola, considerando a inclusão dessa discussão um meio para a construção de uma identidade da criança negra. Cavalleiro (2000) trata da configuração do preconceito étnico-racial no interior da escola, percebendo que, na criança, esse processo resulta na constituição de uma visão negativa de si mesma, especialmente quando os professores são os próprios agentes da discriminação.

Essa produção bibliográfica relaciona-se a este texto de duas maneiras: inicialmente, ele pretende problematizar o lugar da questão racial na formação de professores desenvolvida no IEEP, no sentido dado por Gimeno Sacristán (1998), para quem a formação do professor não se encerra na leitura e discussão da bibliografia especializada, mas espalha-se para a experiência acadêmica, dentro e fora das salas de aula e no trato com professores e companheiros de estudo; em seguida, e da mesma forma, pretende debater o impacto que as práticas discriminatórias alcançam no cotidiano escolar.

Assumo, portanto, que a questão racial e seus desdobramentos não são vistos como um problema em si; recuso o tratamento da questão como um problema do preconceito e, portanto, como um problema somente moral. O aporte teórico que adoto e a pesquisa empírica que realizei levaram-me a considerar a questão racial uma questão da formação de professores.

O corpo presente

*E formou o Senhor Deus o homem do pó da terra, e
soprou em suas narinas o fôlego da vida;
e o homem foi feito alma vivente.*
Gênesis, 2:7

Um dos primeiros problemas para quem lida com a questão racial no Brasil é ultrapassar a problemática da cor. A profusão de denominações de cor é teste-

munho, segundo Skidmore (1999), da penetração da ideologia assimilacionista. É sabido que no Brasil existem mais de cem denominações de cor. Do branco ao negro, e além dos mulatos, cafuzos e mamelucos, há bugres, burros-quando-fogem, cafés-com-leite, canelas, encerados, enxofrados, fogoiós, galegos, jambos, laranjas, lilases, marrons, meio-amarelos, meio-brancos, meio-morenos, meio-pretos, mistos, moreno-bem-chegados, pálidos, paraíbas, pouco-claros, puxa-para-brancos, queimados, retintos, ruços, sapecados, sararás, trigueiros, vermelhos e – não é brincadeira – verdes (Schwarcz, 2001).

Ao contrário do padrão norte-americano, do *one drop rule*, segundo o qual uma gota de sangue negro torna o indivíduo negro (Piza, 2000; Telles, 2002), no Brasil ocorre o contrário, pois a cor é definida pela quantidade de sangue branco; quanto maior a quantidade e de acordo com a forma como essa quantidade se manifesta, mais próximo do branco e mais distante do negro se encontra o indivíduo – daí o verde. Só muito recentemente, com a intervenção política do movimento negro, a categoria *negro* foi consolidada como índice de cor e, conseqüentemente, de reconhecimento. Segundo Muniz Sodré (1999), parte dos ativistas negros tornaram o termo politicamente correto. De acordo com Sansone (2003, p. 40), eles têm tentado a admissão do termo negro, ou afrodescendente, “em lugar das categorias preto e pardo”, mas, o IBGE, nas últimas décadas, limita a variante da cor a ser escolhida pelos entrevistados: hoje, são cinco as cores dos censos: amarela, branca, preta, parda e indígena.⁴ Acompanho essa posição do IBGE na identificação do corpo discente do IEEP.

⁴ A despeito da complexidade que envolve a questão da cor no Brasil, em função da enorme gama de cores indicadas pelos resultados dos censos, verifica-se uma distribuição desigual de denominações de tipos nas diversas regiões do país. Assim, o Nordeste concentra um percentual de *pardos* superior a todas as demais regiões (48%), enquanto as regiões Sudeste e Sul concentram perto de 65% de *brancos* e pouco mais de 20% de *pardos* (Schwarcz, 2001, p. 56-57).

Assim, na categoria *preta* agreguei as alunas identificadas como *escuras*, *pretas* e *mulatas*, e na categoria *parda* as alunas identificadas como *mestiças*, *morenas* e *pardas*. Nos 20 anos de que trata a referência temporal da pesquisa, o instituto formou 12.143 alunos. Desse universo, como já anunciado, investigamos 1.239 fichas de alunas e os registros de nascimento que as acompanhavam, constituindo um percentual de aproximadamente 10% do corpo discente formado no período. Importa dizer que, no período em questão, as indicações de cor eram feitas por familiares, no momento da realização do registro de nascimento, ou pelo escrivão, tendo por base as características do registrante.⁵

Tabela 1

Distribuição da amostra estudada do corpo discente por cor e sexo, no período de 1970-1989

Sexo	Cor								Total	
	Amarela		Branca		Preta		Parda			
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Feminino	6	0,48	302	24,37	113	9,12	778	62,80	1.199	96,77
Masculino	0	0	16	1,30	3	0,24	21	1,69	40	3,23
Total	6	0,48	318	25,67	116	9,36	799	64,49	1.239	100

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento

O corpo discente, como se vê na Tabela 1, era majoritariamente feminino e *mestiço*. Em média, cada turma possuía mais de 96% de mulheres e mais de 70% de alunas *pretas* e *pardas*. A *cor* estava lá, representada por um grupo maciçamente feminino, sentado nos bancos escolares, ouvindo as professoras, lendo os livros e preparando-se para atuar no magistério.

Pierson (1971) afirmava, inclusive, que a *cor*, no Brasil, era vista como uma “evidência natural”. Podemos considerar, então, que Pierson entendia a proliferação de denominações de *cor* como uma *inocen-*

te tentativa de captar o gradiente em que se tornara o panorama humano brasileiro. As pesquisas posteriores, dentre as quais destaco as de Skidmore (1992) e Guimarães (2000), demonstram, todavia, que a proliferação de denominações corresponde não ao reconhecimento da variedade de tipos físicos – de resto, homenageada no cancioneiro popular, com todas as suas musas *cor de mel* – mas à tentativa de integração ao ideal de branqueamento⁶ construído desde o final do século XIX. Nesse sentido, Hasenbalg (2005) e Munanga (1996) alertam que a posição social não isenta o indivíduo do preconceito – só torna o preconceito mais sutil.

A questão a que esses quatro autores se referem pode ser entrevista em uma série de lugares comuns, vividos ou testemunhados por grande parte de nossa população: “é negro, mas é bonito”, “é negro, mas é trabalhador”, “é negro, mas é honesto”. O reconhecimento da *cor*, quando ocorre, amiúde vem acompanhado da ressalva de algo que a ameniza, como se a *cor* trouxesse consigo algum mal que necessitasse ser purgado. Ela é sempre colocada de fora: nunca está lá.

Mesmo o fato de sermos o país de maior população negra fora do continente africano (os resultados do censo de 1980⁷ indicavam um índice de 44% de habitantes *pretos* e *pardos*) não proporciona visibilidade – positiva – à cultura afro-brasileira, e, por conseguinte, ao negro. Muito frequentemente, ele aparece como um problema social: sua condição, o lugar que ocupa na escala social seria resultado de problemas estruturais do país e não do preconceito, ou so-

⁵ Sobre os problemas subjacentes à heteroidentificação ver o estudo de Telles e Lima (1998); para entender detidamente os processos de auto/heteroidentificação de *cor* no Brasil e para que se perceba a sua complexidade, ver o estudo de Piza (2000, p. 97-125).

⁶ Sobre a ideologia do branqueamento, ver os trabalhos de Skidmore (1974, 1992), Rossato e Gesser (2001), Domingues (2002), Bento (2002), Piza (2002).

⁷ Pelo último censo, “o Brasil possuía uma população de 170 milhões de habitantes, dos quais noventa e um milhões se classificaram como *brancos* (53,7%), dez milhões se classificaram como *pretos* (6,2%), setecentos e sessenta e um mil como *amarelos* (0,4%), sessenta e cinco milhões como *pardos* (38,4%) e setecentos e trinta e quatro mil como *indígenas* (0,4%)” (IBGE, 2000, p. 35).

mente de seu passado escravista, como defendiam as teses dos autores da escola paulista desde a década de 1950.

Outro fato que contribui para essa argumentação é o de que nunca houve um censo educacional que efetivamente considerasse a questão da cor. Ela está de fora da discussão sobre os rumos da educação, ainda que a questão da *miscigenação* se constitua em um dos componentes da identidade brasileira. Na verdade, a falta de dados sobre a questão impede, inclusive, que se perceba a inserção do negro no sistema escolar. O que minha pesquisa demonstrou, com relação ao IEEP, é que em todo o período estudado os contingentes *preto* e *pardo* foram preponderantes (Tabela 2).

Tabela 2

Distribuição da amostra estudada do corpo discente por cor, no período de 1970-1989

Ano	Cor								Total	
	Amarela		Branca		Preta		Parda			
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1970	2	2,25	17	19,10	14	15,73	56	62,92	89	100
1971	0	0	4	14,81	3	11,11	20	74,07	27	100
1972	0	0	13	44,83	2	6,90	14	48,28	29	100
1973	0	0	8	27,59	5	17,24	16	55,17	29	100
1974	0	0	7	43,75	3	18,75	6	37,50	16	100
1975	0	0	4	6,56	4	6,56	53	86,89	61	100
1976	0	0	25	28,41	8	9,09	55	62,50	88	100
1977	1	1,56	21	32,81	9	14,06	33	51,56	64	100
1978	1	1,64	24	39,34	7	11,48	29	47,54	61	100
1979	0	0	17	41,46	10	24,39	14	34,15	41	100
1980	0	0	13	23,21	2	3,57	41	73,21	56	100
1981	0	0	7	11,67	0	0	53	88,33	60	100
1982	0	0	8	14,81	1	1,85	45	83,33	54	100
1983	0	0	27	35,06	7	9,09	43	55,84	77	100
1984	0	0	21	23,60	4	4,49	64	71,91	89	100
1985	0	0	21	32,31	5	7,69	39	60	65	100
1986	0	0	14	20,29	8	11,59	47	68,12	69	100
1987	0	0	29	30,21	10	10,42	57	59,38	96	100
1988	2	1,75	23	20,18	12	10,53	77	67,54	114	100
1989	0	0	15	27,78	2	3,70	37	68,52	54	100
Total	6	0,48	318	25,67	116	9,36	799	64,49	1239	100

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento.

Essa presença maciça, todavia, não pode ser tomada de forma absoluta. *Pretos* e *pardos* ocupavam um lugar secundário dentro do instituto – reflexo, aliás, da posição dispensada a esses contingentes nas

diversas instâncias sociais. As práticas de segregação, manifestas em expressões da língua, tais como aquelas que acrescentam uma ressalva sempre que se atribui a alguém a condição de *negro*, ou evidentes na ausência de uma representação do Brasil que incorpore o *negro* ou os *mestiços* na dramaturgia nacional (ver, sobre isso, o trabalho de Araújo, 2000), se estendem para a vida econômica. Aos *negros* cabem os menores salários e, conseqüentemente, as piores condições de vida. Isso pode ser percebido na Tabela 3, construída com base nos dados do censo de 2000, o qual vislumbra – como poucos instrumentos – o alcance da *democracia racial* brasileira e os lugares dispensados aos *pretos* e *pardos*.

Tabela 3

Proporção das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento nominal de todos os trabalhos até 1 salário mínimo e com mais de 20 salários, por cor ou raça, segundo as grandes regiões – 2000

Grandes regiões	Proporção das pessoas de 10 ou mais anos de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento nominal mensal de todos os trabalhos, por cor ou raça					
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Até 1 salário mínimo						
Brasil	25,28	18,15	34,50	8,27	35,09	32,91
Norte	32,79	25,61	37,99	22,81	35,56	43,23
Nordeste	47,98	39,15	56,08	40,42	51,95	45,77
Sudeste	15,95	12,62	23,68	4,45	21,66	19,67
Sul	18,85	17,17	27,58	8,83	28,53	30,25
Centro-Oeste	22,27	18,61	28,01	11,52	25,70	32,71
Mais de 20 salários mínimos						
Brasil	2,69	4,03	0,55	13,43	0,81	1,06
Norte	1,72	3,23	0,79	9,77	1,06	0,58
Nordeste	1,35	2,71	0,36	4,30	0,69	1,02
Sudeste	3,42	4,81	0,57	15,03	0,75	1,51
Sul	2,58	2,91	0,48	10,48	0,54	0,80
Centro Oeste	3,30	5,11	1,19	12,37	1,41	0,92

Fonte: IBGE – Censo demográfico (2000).

Como se pode notar, enquanto as regiões Norte e Nordeste concentram os maiores índices de trabalhadores com remuneração inferior ou igual a um salário mínimo, os contingentes *preto* e *pardo* são os que possuem o maior número de indivíduos nessa condição, quando comparadas com as demais, exce-

ção feita às populações *indígenas*, que na Região Norte superaram todos os outros grupos raciais. O inverso verifica-se, no entanto, quando se analisam os índices relativos às populações com remuneração superior a vinte salários mínimos: as regiões Norte e Nordeste são as que menos concentram indivíduos nessa categoria e, infelizmente, sem qualquer surpresa, *negros* e *pardos* estão entre os que menos alcançam essa remuneração.

A diferença percebida entre *mestiças* e *brancas* e – de forma ainda mais distante – entre *negras* e *brancas*, no plano nacional,⁸ refletia-se no IEEP. A Tabela 4 indica como as alunas se distribuíam pelos turnos.

Em primeiro lugar, importa esclarecer que não foram encontrados dados sobre o turno frequentado por todas as alunas da amostra. Em alguns casos, a deterioração causada pelo tempo dificultou essa constatação, de forma que deixaram de constar informações sobre 203 alunas da amostra. No entanto, essa deficiência da fonte não impede que se confirme o argumento de que as alunas *brancas* eram, percentualmente, as que menos ocupavam os turnos

vespertino e noturno, para os quais recorriam as alunas já inseridas no mercado de trabalho (Tabela 5).

Tabela 4

Distribuição da amostra estudada de acordo com a cor e o turno no período de 1970-1989

Turno	Cor								Total	
	Amarela		Branca		Preta		Parda			
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Manhã	3	0,29	118	11,39	21	2,03	219	21,14	361	34,85
Tarde	1	0,10	78	7,53	30	2,90	186	17,95	295	28,48
Noite	0	0	78	7,53	38	3,67	264	25,48	380	36,68
Total	4	0,39	274	26,45	89	8,60	669	64,57	1.036	100

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento.

Tabela 5

Distribuição da amostra estudada de acordo com a cor e o turno, no período de 1970-1989

Turno	Cor			
	Amarela	Branca	Preta	Parda
Manhã	75%	43,06%	23,60%	32,74%
Tarde	25%	28,47%	33,71%	27,80%
Noite	0	28,47%	42,69%	39,46%
Total	100	100	100	100

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento.

Amarelas e *brancas*, como se pode ver na Tabela 5, ocupavam, preferencialmente, o turno da manhã, enquanto as *negras* eram o maior contingente no turno da noite. A diferença não se deve ao acaso, mas à necessidade de conjugar trabalho e estudo. É claro que isso não ocorria somente com as *negras*, nem pretendendo afirmá-lo, mas era um problema que incidia com maior frequência nesse grupo, uma vez que a diferença racial foi sempre acompanhada de discriminação no mercado de trabalho⁹ e no acesso à educação.

Essa diferença pode ser ainda melhor percebida se considerarmos a idade de formação, especialmente nessa região. A amostra estudada evidencia enorme desigualdade entre os diferentes grupos no que

⁸ Destacamos três trabalhos que evidenciam tais aspectos. O primeiro é de Hasenbalg e Valle e Silva (1998), que fazem uma análise das desigualdades raciais no Brasil contemporâneo por meio da comparação de padrões de mobilidade social dos grupos *brancos* e *negros*. Suas conclusões evidenciam que as desigualdades são constantemente recriadas por meio da oferta desigual de oportunidades a que os grupos são expostos. O segundo é uma obra conjunta (Hasenbalg, Valle e Silva e Lima, 1999), que traça uma relação entre raça e política no Brasil com vistas a evidenciar as diferenças socioeconômicas entre *brancos* e *negros*, especialmente no que tange ao acesso à educação e ao emprego. O terceiro é de Henriques (2001), analisando os desdobramentos da desigualdade racial no Brasil por meio dos níveis de escolaridade de *brancos* e *negros* e do acesso de ambos ao nível superior. Destaca-se também o trabalho de Delcele Mascarenhas Queiroz (2004), que parte da construção de uma escala de prestígio das carreiras oferecidas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). A autora analisou a inserção dos estudantes no curso segundo o seu pertencimento racial.

⁹ Conforme a afirmação de Hasenbalg (2005). Com relação ao estado do Pará, o trabalho de Amaral (2004) constata a disparidade existente entre os grupos de cor, no tocante ao mercado de trabalho.

diz respeito a essa faixa etária (Tabela 6). Na educação, após a transição da lei n. 4.024/61 para a lei n. 5.692/71, houve redução no tempo de estudo: de 13 anos na primeira lei (sendo mais duas séries facultadas, de acordo com o sistema de cada região), para 11 anos na segunda lei (Souza, 1993, p. 33-49).

Algumas das alunas que fizeram parte da nossa amostra viveram a transição de um modelo para o outro. Assim, muitas das que se formaram até o ano de 1977 iniciaram sua vida escolar aos 7 anos, em média, e terminaram-na aos 20 anos, também em média, porque a começaram ainda sob a égide da legislação anterior. Ao passo que as alunas que iniciaram sua vida estudantil a partir de 1967 cumpriram 11 anos de estudo e terminaram-na por volta dos 18 anos de idade.

Diante dessa constatação, analiso três faixas etárias (Tabela 7). A primeira compreende as alunas que se formaram antes do tempo previsto (em média, bem entendido), com a idade de 16 anos ou 17 anos. A segunda compreende as alunas que se formaram no tempo previsto, considerando-se a coexistência das duas leis: são as alunas entre 18 anos e 20 anos. A terceira abarca as alunas que se formaram após o tempo previsto. Com relação às últimas, decidi subdividir a faixa etária, de forma que a tornasse ainda mais esclarecedora.

Tabela 6

Distribuição da amostra estudada de acordo com a cor e faixa etária em relação ao total da amostra, no período de 1970-1989

Faixa etária	Cor							
	Amarela		Branca		Preta		Parda	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
16-17	0	0	16	1,29	2	0,16	12	0,97
18-20	5	0,40	231	18,64	28	2,26	415	33,49
21-25	1	0,08	54	4,37	64	5,16	268	21,63
26-30	0	0	12	0,96	16	1,29	65	5,24
31-35	0	0	5	0,40	3	0,24	27	2,17
36-40	0	0	0	0	2	0,16	9	0,72
41-45	0	0	0	0	0	0	2	0,16
46-50	0	0	0	0	0	0	1	0,08
Total	6	0,48	318	25,67	115	9,27	799	64,49

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento.

Tabela 7 – Distribuição da amostra estudada de acordo com a cor e faixa etária, no período de 1970-1989

Faixa etária	Cor							
	Amarela		Branca		Preta		Parda	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
16-17	0	0	16	5,03	2	1,74	12	1,51
18-20	5	83,33	231	72,64	28	24,35	415	51,94
21-25	1	16,67	54	16,98	64	55,66	268	33,55
26-30	0	0	12	3,77	16	13,92	65	8,14
31-35	0	0	5	1,58	3	2,61	27	3,40
36-40	0	0	0	0	2	1,74	9	1,14
41-45	0	0	0	0	0	0	2	0,25
46-50	0	0	0	0	0	0	1	0,13
Total	6	100	318	25,67	115	100	799	100

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento.

A Tabela 6 mostra a distribuição das alunas formadas, por cor e faixa etária, destacando o percentual em relação ao total da amostra. Verifica-se que o grupo de alunas *brancas* foi o que mais se formou antes do tempo previsto. À exceção do grupo de alunas *amarelas*, esse grupo de alunas *brancas* teve os menores percentuais nas faixas que indicam atraso – salvo a faixa de 31 a 35 anos – e não possuía nenhuma professora formada com idade acima de 36 anos.

As alunas *pardas*, que constituíam a maior parte do corpo discente, apresentam os maiores percentuais em todas as faixas, sendo que em algumas aparecem sozinhas. Os percentuais, aliás, demonstram a distância entre as alunas *brancas* e as alunas *negras*. Na faixa das alunas que se formaram com atraso, entre 21 e 25 anos, o percentual de *brancas* é de pouco mais de 4%, enquanto o percentual de *pardas* é de mais de 20%. Apenas 12 *brancas*, representando menos de 1% do total de alunas, formaram-se com mais de 26 anos, enquanto o percentual de *pardas* na mesma condição ultrapassa os 25%.

As diferenças tornam-se maiores quando se analisam as outras faixas. Cinco alunas *brancas* formaram-se com mais de 30 anos, e nenhuma com mais de 36. Também 39 alunas *pardas* se formaram com idade igual ou superior a 31 anos, sendo que nove possuíam mais de 36 anos, duas possuíam mais de 41 anos e uma aluna formou-se com mais de 46 anos. A cor, como se

vê, cumpria papel decisivo na vida escolar. Os percentuais relativos às alunas *negras* deixam isso claro.

Em relação ao número absoluto da amostra, as alunas *negras* encontram-se em melhor condição que as *amarelas*. Uma consideração atenta dos dados da Tabela 7 revela o engano. Primeiramente, porém, é necessário comparar as alunas *negras*, *brancas* e *pardas*. Em relação às *brancas*, os índices invertem-se à medida que se muda de faixa etária: nas duas primeiras – que indicam aprovação antes ou no tempo previsto –, as alunas *brancas* apresentam índices superiores; nas demais – que apontam as alunas formadas com atraso –, as alunas *negras* são “campeãs”. Em relação às *pardas*, as alunas *negras* encontram-se em melhor posição, pois seus índices são, uniformemente, inferiores. O mesmo ocorre em relação às alunas *amarelas*: a situação das alunas *negras* parece ser de vantagem.

A análise da Tabela 7, todavia, mostra o contrário, pois ela considera os percentuais dentro de cada grupo de cor. Assim, descobre-se que mais de 80% das alunas *amarelas* terminou o seu curso dentro da faixa etária prevista. O mesmo ocorreu com mais de 70% das alunas *brancas* e com mais de 50% das alunas *pardas* – mas só pouco menos de 25% das alunas *negras* conseguiram o mesmo. Assim, enquanto mais de 70% das alunas *negras* concluíram o curso de formação de professores com atraso, 16% das alunas *amarelas*, 22% das alunas *brancas* e 46% das alunas *pardas* viveram a mesma situação.

Havia, portanto, enorme diferença entre alunas *brancas* e *pretas* e *pardas*, que se tornava ainda mais acentuada quando se leva em consideração a diferença entre alunas *brancas* e *negras*. Estas últimas concentravam-se nos cursos noturnos e formavam-se com atraso. Alunas e professoras do instituto recordam-se das diferenças havidas entre as alunas dos diferentes turnos. Uma de nossas informantes foi aluna do instituto, na década de 1970, e depois foi professora, ali, entre 1984 e 1985. Veja-se o que ela tem a dizer sobre as condições socioeconômicas das alunas:

Eu estudava à tarde, mas na minha sala tinha senhora. Tinha um grupo que trabalhava. Havia uma diferença

socioeconômica também. Tinha então a questão de idade, [a] questão socioeconômica, até mesmo na hora de fazer trabalho; por exemplo, estudar na casa do outro: [os] trabalhos eram sempre na minha residência. Quando tinha que fazer pesquisa na biblioteca, sempre era eu, porque sempre pesava a questão econômica – algumas não tinham dinheiro ou trabalhavam. Muitas trabalhavam no comércio, outras eram empregadas domésticas. (Débora, depoimento em 26 jan. 2004)

Os turnos vespertino e noturno eram ocupados, em grande parte, por alunas que trabalhavam no comércio ou em “casas de família”, no dizer da nossa informante. Vejam o que dizem duas professoras sobre essa questão. Anoto que a primeira iniciou sua experiência no IEEP em 1966, e a segunda em 1983:

Até 1970, nossos alunos em sua maioria pertenciam à classe média, alguns da classe média alta e outros da classe pobre. Nos turnos da manhã e da tarde predominavam os da classe média e alguns da classe média alta. Já o turno da noite era constituído, em grande parte, por alunos que trabalhavam no comércio. (Malena, depoimento em 5 jul. 2004)

Em relação à formação dos concluintes de 1983, a gente já consegue fazer uma diferença: o turno da noite [era formado, em sua maioria,] por empregadas domésticas. [O] turno da manhã era um turno mais elitista, eram pessoas da redondeza, moças de família, podemos dizer assim, que tinham vontade e vocação de ser professoras. Bem diferente do turno da noite, que era [de] empregadas domésticas da redondeza. Elas não tinham outra opção a não ser estudar ali, pela proximidade do emprego. (Ana Carolina, depoimento em 2 jul. 2004)

Nota-se, então, outra diferença, além das que os números indicam: as alunas do turno da manhã, formado por “moças de família”, segundo o depoimento anterior, geralmente alunas *brancas*, estudavam no IEEP em virtude de uma vontade, uma *vocação*; as alunas dos demais turnos, o noturno especialmente, em que predominavam as alunas *pardas* e *negras*, estudavam por falta de oportunidade. Essa situação denota uma forma estereotipada de demarcar o lugar

do *negro* na sociedade brasileira; a inferioridade, a necessidade, a naturalização da pobreza estão também reproduzidas no depoimento.

As diferenças socioeconômicas, existentes na sociedade brasileira, viam-se reproduzidas na escola. Alunas *negras* e *pardas* viviam dificuldades em grau muito maior que as alunas *brancas*, e as condições estruturais do instituto acentuavam-nas, em vez de diminuí-las. O uso de apostilas, citado pela aluna e depois professora Débora, é elucidativo: a escola impunha a necessidade de a aluna custear uma parte fundamental do ensino, como o acesso à bibliografia.

Essas diferenças podiam ser percebidas no rendimento escolar, como se vê na Tabela 8.

Tabela 8
Distribuição da amostra estudada de acordo com a cor e o rendimento escolar, no período de 1970-1989

Rendimento Escolar	Cor								Total	
	Amarela		Branca		Preta		Parda			
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Aprovação	6	100	299	98,03	104	92,86	741	98,15	1.150	97,62
Reprovação	0	0	5	1,64	8	7,14	13	1,72	26	2,21
Abandono	0	0	1	0,33	0	0	1	0,13	2	0,17
Total	6	100	305	100	112	100	755	100	1.178	100

Fonte: Ficha individual de alunas e certidão de nascimento.

Ora, apesar do baixíssimo índice de reprovação, em todas as faixas de cor, *negras* e *pardas* representavam 81% do total de reprovadas, de forma que as dificuldades inerentes à cor se fizeram sentir no desempenho final das alunas.

Mas não eram apenas as alunas *negras* e *pardas* que sentiam os sinais da cor dentro dos muros do IEEP. Raiza foi aluna do instituto. Depois de formada, atuou na mesma instituição, como professora e administradora. Ela reporta um episódio elucidativo:

Senti problema com uma colega, particularmente, [por causa d]aquela besteira de, quase todo ano, eu ser escolhida paraninfa ou patrona de uma turma. [Em] uma dessas ocasiões, essa colega resolveu entrar de sala em sala, e indagou aos alunos, [perguntando] como eles tinham cora-

gem de eleger uma negra como eu para ser paraninfa, e que além de negra eu andava mal vestida e não me maquiava – coisas desse tipo. (Raiza, depoimento em 4 nov. 2002)

Segundo a depoente, o episódio não rendeu mais do que conversas nos corredores. Predominou o silêncio cúmplice, em lugar da denúncia retificadora – o que indica a concordância de muitos com a reclamação. A cor, como se vê, não era para ser exposta, não deveria ser valorizada, assumindo uma posição de destaque como a de paraninfa ou patrona. A professora reclamante certamente considerava que *negros* e *negras* deveriam assumir uma posição subalterna, nunca de liderança, muito menos de exemplo a ser seguido, como normalmente são os paraninfos e patronos de turmas em formaturas. Os lugares das pessoas *brancas* e *negras* estavam bem delimitados, não se constituíam, porém, em objeto de discussão no conjunto das professoras, nem do ponto de vista institucional. Mas a desvalorização tácita da cor ia muito além disso. As condições socioeconômicas exerciam distinção poderosa entre as alunas do IEEP. Em depoimento anterior, uma professora distingue as alunas em “moças de família”, de um lado, e empregadas domésticas, de outro. A desqualificação velada entre essas alunas na hierarquia social reproduzia-se na escola, de forma que a mensagem subliminar, corrente no instituto, era de que *negras* e *pardas* ocupavam um lugar que não era seu e, portanto, não mereciam ser percebidas. Nada é mais significativo, nesse sentido, do que a escolha de rainhas de jogos, porta-bandeiras e *misses* caipiras.

Para levar as bandeiras, são sempre as mais bonitas. A gente faz uma seletiva – não vamos colocar dragão lá na frente. Dragão são garotas desdentadas, sorriso careca, entendeu? É uma pessoa que não tem postura. Já aconteceu, eu acho, de garotas negras levarem bandeiras da escola ou do [Estado] do Pará, mas do Brasil é raro! As garotas negras nem chegam perto! Elas preferem recuar. Não me lembro de nenhuma garota negra que tenha levado a bandeira nacional. Rainha dos jogos não houve nenhuma negra. (Magrita, depoimento em 8 jul. 2004)

Conforme indica Huntley (2000, p. 16), definições de beleza como “boa aparência”,¹⁰ ou da falta dela, como “dragão”, são apenas outras formas de identificar o branco, ou de constituir o conceito de branco no Brasil. A cor da pele, índice de destaque, continuava sendo índice de distinção na escola – quanto mais negra, menos importância. Assim, conforme a lembrança da professora Magrita, as alunas *negras* só portavam as bandeiras do estado e do instituto, ambas hierarquicamente submetidas à bandeira nacional, a qual era carregada sempre por uma aluna *branca* – ou tida como tal.

Outras duas professoras também não se recordam de nenhuma aluna *negra* que tenha sido porta-bandeira ou *miss*.

Eu não lembro de negra que carrega[sse] bandeira. Inclusive, uma das negras que me marcou é, hoje, funcionária da UEPA. Ela era uma negra muito bonita, desfilava, mas não era rainha dos jogos. (Débora, depoimento em 26 jan. 2004)

Havia *misses* caipiras, mas não eram negras. Nem havia rainha dos jogos negra. Geralmente, era uma moça branca de cabelo liso – esse era o perfil da *miss*. Eu me lembro de uma moça negra que queria levar a bandeira do Brasil, e chegaram até mim, dizendo que não era bem ela que deveria levar. (Ana Carolina, depoimento em 2 jul. 2004)

Para Gomes (2003a, p. 80), “cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza”. Assim, para a mesma autora (Gomes, 2004b) inserir o tratamento da questão racial como tarefa pedagógica pelo conjunto dos professores significa “assumir que estamos em um país racista e que precisamos nos posicionar contra essa realidade” (p. 97). Desse modo, devemos analisar a questão ra-

cial para além das constatações, mas a partir do que é visível e oculto nos processos de formação, como no caso analisado. É isso o que também apontam os estudos de Moreira (1994), Silva (1995), Silva (1996) e Gomes e Silva (2002). Ainda que tenha havido significativo avanço na produção de trabalhos e pesquisas nessa temática (Gomes, 2004a; Miranda, 2004), para essas duas últimas autoras a maior ocorrência desses trabalhos encontra-se em forma de artigos. Faltam estudos circunstanciados acerca dessa temática e, por conseguinte, seu debate no interior das faculdades de formação de professores e nas escolas de educação básica.

Em consonância com as duas últimas autoras citadas, destaco as contribuições específicas da minha pesquisa (Coelho, 2006). Nesse sentido, algumas questões devem ser levadas em conta. Em primeiro lugar, o local onde se realizou o estudo – Belém do Pará. Essa capital do Norte, situada na região amazônica, é uma das poucas capitais brasileiras que congrega entre os seus habitantes montantes expressivos de populações afrodescendentes e índio-descendentes. Tal característica a torna um *locus* singular para o estudo realizado. Em segundo lugar, importa investir, com mais vigor, em pesquisa educacional na Amazônia, com vistas à formação da massa crítica necessária para a diminuição das diferenças regionais, especialmente quando se trata de discutir a formação de professores. De acordo com o quadro de professoras da época, ouvidas na pesquisa, percentual significativo delas continua atuando na formação de professores no nível médio e superior. Em terceiro lugar, ampliar a discussão para a reflexão de como a escola, por meio dos cursos de formação de professores, contribui para a reprodução da discriminação e do preconceito nas formas como eles se manifestam na sociedade, a despeito de seu discurso de transformação e formação para a cidadania, iniciado fortemente a partir de 1985. Pude constatar uma consequência da falta de reflexão sobre a questão racial: a segregação sofrida pelas alunas *negras* do IEEP, e como essas práticas de silenciamento tácito e de discriminação são reproduzidas no exercício da docência de parte significativa

¹⁰ Damasceno (2000) analisa a expressão “boa aparência”, tão comum nas décadas de 1960 e 1970, e expõe o eufemismo que lhe é subjacente: o modelo da “boa aparência” pretendeu restringir o acesso da população negra ao mercado de trabalho.

das professoras ouvidas na pesquisa, aquelas na condição de ex-alunas e professoras. Isso se deve ao fato de que o IEEP, como instituição de formação de docentes, não preparou suas alunas para lidar com uma questão crucial como é a questão racial.

O IEEP, como a quase totalidade das instituições de formação de professores tem feito, furtou-se a desenvolver nas suas alunas um novo *habitus*. Ele não desenvolveu nelas uma prática profissional que viabilizasse o enfrentamento da questão racial, e a sua abordagem como um problema do sistema de ensino. Ao agir dessa forma, permitiu que as concepções incorporadas dos diversos agentes sociais se manifestassem recorrentemente, por meio de ações de discriminação e práticas de preconceito. O IEEP, portanto, acabou por permitir que o preconceito fosse incorporado à sua prática.

Evidentemente, isso não ocorreu como política; decorreu, justamente, da sua falta. A falta de enfrentamento da questão, a consideração de que ela se ajustará naturalmente, de que meia dúzia de frases *politicamente corretas* resolverão o problema, é o que faculta a sua reprodução. Só a intervenção conscienciosa, resultado da constituição de uma massa crítica relacionada à questão e incorporada à formação, poderá apontar uma luz no fim do túnel. Assim, poderá ter-se uma alteração no processo de formação e, concomitantemente, nas práticas pedagógicas daqueles que se ocupam com a formação de crianças e adolescentes, uma vez que a falta de reflexão contribui para o recrudescimento das formas de discriminação.

Conclusões

O ideal de branqueamento, construído no século XIX, mostrava-se vivo no IEEP. Apesar de a maior parte de seu contingente de alunas ser *parda*, portanto, considerada como *mestiça*, o instituto pretendia ser representado por alunas vistas e tidas como *brancas*. Ocorria então o que Bourdieu (1990) denominou de processo de naturalização, e a imposição dos valores da cultura dominante na prática social. Os ideais de uma sociedade branca viam-se reproduzidos nos

momentos de confraternização do instituto, posto que somente alunas *brancas* eram escolhidas para representar o corpo discente. Os *negros* representavam o antipadrão desejado, ficando ausentes de toda e qualquer representação do instituto ou de suas alunas, exceção feita às maratonas intelectuais, quando, em duas oportunidades, o instituto fora representado por uma aluna *negra*.

Todo esse contexto de discriminação, evidentemente, compôs a formação oferecida pelo instituto. Desde a distribuição das alunas por turno, tudo contribuía para a formação diferenciada. As alunas matriculadas no turno da manhã beneficiavam-se do fato de serem aquelas as primeiras aulas, ministradas em turmas menores, nas quais o tempo e a atenção das professoras podiam ser mais bem aplicados. O contrário ocorria nas turmas dos turnos da tarde e da noite, quando ocorria maior concentração de alunas *negras* (chegavam a comportar 65 alunas).

O acesso ao material didático também era rarefeito entre as alunas *negras*, como evidenciou o testemunho de uma das informantes. E as alunas representantes do IEEP, as porta-bandeiras, as rainhas dos jogos e as *misses* caipiras, nada tinham de *negra*. Dessa forma, dentro da escola, foram estabelecidas como que diversas hierarquias, nas quais as alunas *brancas* despontavam como símbolos do ideal, pois eram tidas como as mais bonitas, as mais bem situadas economicamente, as que possuíam família, as que expunham uma imagem *limpa* da instituição.

As formas de discriminação, no entanto, enfatizam a presença das *negras*. Elas eram discriminadas porque estavam lá. Eram maioria entre as alunas. Os corredores e salas de aula, as ruas no entorno do instituto, diariamente, viam-se repletas daquele *gradiente* que caracteriza a sociedade brasileira. Porém, da mesma forma que a sociedade, o instituto não as enxergava – posto que a discriminação é uma negação da presença. Quando se discrimina, o que se faz, no final das contas, é negar à pessoa discriminada o direito de estar presente. É por isso que ela é discriminada: porque ousou querer se fazer presente.

Referências bibliográficas

- AMARAL, Assunção José Pureza. *Da senzala à vitrine: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém*. Belém: CEJUP, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa Edições 70, 2000.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-59.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: _____. *Coisas ditas*. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 149-168.
- BRITO, Daniel Chaves de. *Extração mineral na Amazônia: a experiência da exploração de manganês da Serra do Navio no Amapá*. 1994. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 1994.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. *Economia e sociedade em áreas coloniais periféricas*: Guiana Francesa e Pará. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989*. Belo Horizonte: Mazza; Belém: UNAMA, 2006.
- CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: UNESP, 2002.
- CURY, Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 58-60, fev. 1982.
- DAMASCENO, Maria Caetana. “Em casa de enforcado não se fala em corda”: notas sobre a construção da “boa aparência” no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn Walker (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 165-199.
- DEMO, Pedro. *Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudanças*. Rio de Janeiro: DP&M, 2000.
- DOMINGUES, Petrónio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 24, n. 3, p. 563-599, 2002.
- FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 319-334.
- _____. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 299-302, maio/ago. 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado & sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 12. ed. Brasília: UNB, 1963.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.
- GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: A. M., 1999.
- _____. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e pesquisadoras da área. In: MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara (Orgs.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a. p. 7-21.
- _____. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Orgs.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004b. p. 80-108.

- _____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003a.
- _____. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003b.
- _____. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- _____.; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GONDIM, Leite. *A invenção da Amazônia*. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Apresentação. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn Walker (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 17-30.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. *A discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Trad. Patrick Beurglion. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- _____.; VALLE E SILVA, Nelson do. *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro, 1998.
- _____.; LIMA, Márcia. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- HUNTLEY, Lynn Walker. Prefácio. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn Walker (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 11-16.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico*. Características gerais da população. Resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Prefácio de Dermeval Saviani. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTINS, José de Souza. Vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 659-726.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.
- MIRANDA, Claudia. Bibliografia básica sobre relações raciais e educação. In: MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara (Orgs.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004. p. 23-29.
- MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994.
- MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: _____. (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 19-94.
- _____. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 14, p. 91-7, 1983.
- PENTAGNA, Romanda Gonçalves. *Didática geral*. De acordo com os programas oficiais do Curso Normal das escolas do Estado do Rio de Janeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964.
- PIERSON, Donald. *Branços e pretos na Bahia*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- PILETTI, Claudino. *Didática especial: língua portuguesa, matemática, estudos sociais, ciências*. São Paulo: Ática, 1986.
- PILETTI, Nelson. *Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993.
- PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu... In: HUNTLEY, Lynn Walker; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-125.
- _____. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 91-120.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livro, 2004.
- QUEIROZ, Jonas Marçal; COELHO, Mauro Cezar. *Amazônia, modernização e conflito (séculos XVIII e XIX)*. Belém: UFPA; Macapá: UNIFAP, 2001.

- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, set. 2002.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 11-37.
- SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Trad. Vera Ribeiro. Salvador: EDUFPA/Pallas, 2003.
- SANTOS, Roberto. *História econômica da Amazônia (1800-1920)*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 15, p. 111-143, 1983.
- SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Espaço para a educação das relações inter-étnicas. In: SILVA, Luís (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 381-396.
- _____. Práticas do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 1996. p. 168-178.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SKIDMORE, Thomas E. *Taking stock: studying Brazilian race relations today*. Texto apresentado no Seminário Que País é Este: imaginação social e interpretações do Brasil. Rio de Janeiro: [s. n.], 1999.
- _____. Fact and myth: discovering a racial problem in Brazil. *Instituto de Estudos Avançados*, USP, Série História das Ideologias e Mentalidades, n. 2, p. 1-36, 1992.
- _____. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de Souza. *ABC: da lei de diretrizes e bases da educação*. São Paulo: Unimarco, 1993.
- TELLES, Edward. As fundações norte-americanas e o debate racial no Brasil. Trad. Patrícia Farias. *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 24, n. 1, p. 141-165, 2002.
- _____.; LIMA, Nelson. Does it matters who answers the race questions? Racial classification and income inequality in Brazil. *Demography*, v. 35, n. 4, p. 465-474, 1998.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. São Paulo: Papirus, 1992.
- WEINSTEIN, Bárbara. *A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)*. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1993.
- WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- WILMA NAZARÉ BAÍA COELHO, doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade da Amazônia, atuando na área Educação e Relações Raciais. Últimas publicações: *A cor ausente*: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989 (Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: UNAMA, 2006); *Raça e escola: uma interface necessária* (in: FARES, Josebel Akel, *Diversidade cultural*: temas e enfoques. Belém: Editora UNAMA, 2006, v. 2, p. 208-237); A questão étnica e a educação (*ABCeducatio*, n. 46, p. 5-9, jun. 2005). Pesquisas atuais: “Diferença e etnia no universo escolar: um estudo sobre os atores e conteúdos étnicos na educação”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); “O curso de pedagogia e questão étnico-racial: um estudo sobre as representações dos estudantes sobre os conteúdos étnico-culturais”; “O poder da palavra: um estudo sobre as representações dos agentes sobre cor e preconceito racial”, financiadas pela UFPA. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

Recebido em setembro de 2005

Aprovado em outubro de 2006