



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

**A IMAGEM DE AFIRMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA
DISCUSSÃO MEDIADA PELA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO CINEMA NEGRO**

AGNALDO PÉRIGO

CUIABÁ - MT

2018

AGNALDO PÉRIGO

**A IMAGEM DE AFIRMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA
DISCUSSÃO MEDIADA PELA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO CINEMA NEGRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Prudente

CUIABÁ - MT

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P444i PÉRIGO, AGNALDO.

A imagem de afirmação de professoras da Educação Básica: uma discussão mediada pela Dimensão Pedagógica do Cinema Negro / AGNALDO PÉRIGO. -- 2018

144 f. ; 30 cm.

Orientador: Dr Celso Luiz Prudente.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Educação Básica. 2. Professora Negra. 3. Dimensão Pedagógica do Cinema Negro. 4. Imagem de afirmação positiva. 5. Relações de raça e gênero. I. Título.

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

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



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "A imagem de afirmação de professoras da educação básica: uma discussão mediada pela dimensão pedagógica do cinema negro"

AUTOR: Mestrando Agnaldo Périgo

Dissertação defendida e aprovada em 08 de novembro de 2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor	Celso Luiz Prudente
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno	Doutor	Neudson Johnson Martinho
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Externo	Doutor	Luiz Felipe de Alencastro
Instituição:	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV-SP	
Examinador Suplente	Doutor	Silas Borges Monteiro
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

Celso Luiz Prudente

Neudson Johnson Martinho

Luiz Felipe de Alencastro

CUIABÁ, 08/11/2018.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda minha família, especialmente a minha esposa Irene e meus filhos Ana Beatriz e Pedro Luiz pelo apoio e companheirismo nessa caminhada.

Às professoras que participaram dessa pesquisa e que permitiram que eu estreitasse nossos elos de amizade nos relatos de suas memórias e lutas.

Que sua imagem de afirmação positiva reflita em todos que tiverem o privilégio de conhecer essas mulheres negras e professoras que demonstram a cada dia a verdadeira identidade negra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus todas as bênçãos recebidas em minha vida, especialmente nesse curso, por mais um ciclo concluído.

- Obrigado, Senhor, por colocar pessoas abençoadas em meu caminho!

- Obrigado, Senhor, por ter me dado o privilégio de participar de um programa de pós-graduação numa instituição pública e federal, num país onde poucos têm a oportunidade de se dedicar aos estudos!

Agradeço a minha família de hoje e de sempre. Nas dificuldades da vida vocês estavam ao meu lado e com vocês consigo vencer.

- Irene, Deus a pôs no meu caminho para me abençoar! Minha inspiração, amor eterno, meu presente que vive me dando motivos para amá-la cada dia mais. Que nossa família continue unida.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Celso Luiz Prudente, pelo voto de confiança e pelo apoio nessa caminhada.

- Sua atenção, respeito e competência me proporcionaram outras formas de ver o mundo, me fez construir novos conhecimentos. Você me fez crescer nessa caminhada! Minha eterna gratidão e apreço!

Agradeço às professoras das escolas pesquisadas, em especial as participantes da pesquisa que me proporcionaram momentos de compreensão ampla de relações que ultrapassam as teorias estudadas.

- Muito obrigado por abrirem as portas de suas vidas para mim!

Agradeço aos diretores das escolas onde pesquisei, a gentileza deixa marcas inesquecíveis.

- Obrigado pela receptividade!

Agradeço aos avaliadores dessa pesquisa Dr. Luiz Felipe Alencastro, Dr. Neudson Johnson Martinho, Dr. Silas Borges Monteiro.

- Obrigado pela atenção com meu trabalho, pela gentileza dos apontamentos que muito contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse.

Agradeço a todos os profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT, pelo excelente trabalho prestado.

- Vocês estiveram presentes nos momentos que precisei de auxílio. Levo-os nas memórias formativas.

Agradeço a todos os professores do PPGE/UFMT que sempre dividiram toda sua sabedoria comigo e estimularam o desenvolvimento da pesquisa.

- Vocês compartilharam mais do que ensinamentos, dividiram esperança, luta e resistência para a jornada da pesquisa.

Agradeço aos amigos do Mestrado em Educação: Suely, Renata, João, Emanuele, Leydiane, Luciano, Bruna e todos do NEPRE.

- Tudo que fizemos ultrapassa esta pesquisa! As dúvidas, medos, conflitos fizeram com que nos fortalecêssemos e buscássemos formas de superação. Até qualquer hora!

PÉRIGO, Agnaldo. A imagem de afirmação de professoras da Educação Básica: uma discussão mediada pela Dimensão Pedagógica do Cinema Negro. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

RESUMO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa baseada na história de vida de professoras negras de escolas públicas de Educação Básica no município de Nobres-MT. Teve como objetivo perceber a imagem de afirmação positiva destas professoras numa análise alicerçada na influência das relações de raça e gênero nesta construção bem como compreender o processo de luta e resistência contra as formas de opressão a que são submetidas enquanto mulheres negras e professoras. Metodologicamente a pesquisa se caracteriza como uma abordagem qualitativa baseada em Minayo (2007), utilizando o método da história oral de vida de acordo com Chizzotti (2011) em diálogo com Telles (2002), Benjamin (1994) e Deleuze (2007) para a exploração das diegeses narrativas dos sujeitos da pesquisa. Para a produção de dados foram utilizados diferentes instrumentos: o diário de campo, a entrevista semiestruturada e questionários de forma a tornar possível a compreensão mais fidedigna possível da realidade. As participantes da pesquisa são quatro professoras negras de escolas estaduais. Aportes teóricos foram considerados, destacando-se: Prudente (2010), Fernandes (2008), Azevedo (2005), Pereira (2013), Nascimento (1961), Carneiro (2011), Gomes (1995) e Freitas (2017), entre outros. Os resultados da pesquisa demonstram que a mulher negra que se dedica à profissão de professora teve em sua história um percurso de luta para conseguir uma mobilidade social e ascender profissionalmente perante situações de exclusão e discriminação racial e de gênero que fazem parte do seu cotidiano. As participantes relatam momentos que muitas práticas racistas ou discriminatórias estão implícitas no seu cotidiano e denunciam as barreiras que são postas à população negra brasileira. A pesquisa ainda demonstra que a mulher negra e professora têm uma imagem de afirmação positiva bem definida que reflete o processo de resistência desenvolvido durante sua vida pessoal e profissional. Neste contexto, destaca-se o valor da epistemologia para o reconhecimento de sua capacidade intelectual e subjetiva e tal característica a ajuda ascender socialmente. É através do domínio do conhecimento que mulheres negras e professoras transformam-se em sujeito do processo histórico e defendem que o espaço escolar torne-se ambiente de referência para uma educação contemporânea que valorize as práticas democráticas de convívio com a diversidade que corroboram para a plenitude do ser humano de forma libertária.

Palavras-chave: Educação Básica. Professora Negra. Dimensão Pedagógica do Cinema Negro. Imagem de Afirmação Positiva. Relações Raciais e de Gênero.

PERIGO, Agnaldo. The affirmation image of teachers of Basic Education: a discussion mediated by the Pedagogical Dimension of the Black Cinema. 2018. Dissertation (Master's Education), Institute of Education, Federal University of Mato Grosso, Cuiabá.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research based on the life history of black teachers from public elementary schools in Nobres-MT. It aimed to perceive the positive affirmation image of these teachers in an analysis based on the influence of the relations of race and gender in this construction as well as to understand the process of struggle and resistance against the forms of oppression to which they are subjected as black women and teachers. Methodologically the research is characterized as a qualitative approach based on Minayo (2007), using the oral history of life method according to Chizzotti (2011) in dialogue with Telles (2002), Benjamin (1994) and Deleuze (2007) for exploration of the narrative diegeses of the research subjects. For the production of data, different instruments were used: field diary, semi-structured interview and questionnaires in order to make possible the most reliable understanding possible of reality. The research participants are four black teachers from state schools. Theoretical contributions were considered, especially: Prudente (2010), Fernandes (2008), Azevedo (2005), Pereira (2013), Nascimento (1961), Carneiro (2011), Gomes (1995) and Freitas (2017). The results of the research demonstrate that the black woman who dedicates herself to the profession of teacher had in her history a course of struggle to achieve a social mobility and to ascend professionally before situations of exclusion and racial and gender discrimination that are part of their daily life. The participants report moments that many racist or discriminatory practices are implicit in their daily life and denounce the barriers that are put to the Brazilian black population. The research still demonstrates that the black woman and teacher have a well-defined positive affirmation image that reflects the process of resistance developed during their personal and professional lives. In this context the value of epistemology for the recognition of hers intellectual and subjective capacity is highlighted, and such a characteristic helps to ascend socially. It is through the domain of knowledge that black women and teachers become a subject of the historical process and defend that the school space becomes a reference environment for a contemporary education that values the democratic practices of living with the diversity that corroborate to the fullness of the human being in a libertarian way.

Keywords: Basic Education. Black Teacher. Pedagogical Dimension of Black Cinema. Positive Affirmation Image. Racial and Gender Relationships.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do estado da arte	17
Quadro 2 - Organização geral do movimento feminista segundo Louro (1997).....	45
Quadro 3 - Caracterização das escolas participantes da pesquisa	72
Quadro 4 - Caracterização das participantes da pesquisa.....	74
Quadro 5 - Cor, raça, etnia das professoras segundo sua autoatribuição	87
Quadro 6 - Gênero dos professores das escolas pesquisadas	96

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra

GPMSE – Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

MT – Mato Grosso

ONGs – Organizações Não Governamentais

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEN – Teatro Experimental do Negro

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIC – Universidade de Cuiabá

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – INTERSECÇÕES DE RAÇA E GÊNERO NA HISTÓRIA DA MULHER NEGRA E PROFESSORA	21
1.1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO CINEMA NEGRO: UM MOVIMENTO PARA PROMOVER A IMAGEM DE AFIRMAÇÃO DA MULHER NEGRA	21
1.2 RELAÇÕES RACIAIS: A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO HISTÓRICO E IDEOLÓGICO PARA A HUMANIDADE	30
1.3 A MULHER E OS DESAFIOS PARA A IGUALDADE DE GÊNERO	44
CAPÍTULO II – REPRESENTAÇÕESACERCA DE DIVERGÊNCIAS FEMINISTAS PARA MULHERES NÃO BRANCAS..	49
2.1 FEMINISMO NEGRO: DIALOGANDO ACERCA DAS DESIGUALDADES RACIAIS	49
2.2 A MULHER NEGRA E PROFESSORA	58
CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA	66
3.1 RECONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA	66
3.2 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	67
3.2.1 <i>História oral de vida e a diegese como método de pesquisa</i>	68
3.3 UNIVERSO DA PESQUISA	71
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA	73
3.5 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS.....	74
3.5.1 <i>Observação direta</i>	74
3.5.2 <i>História de Vida</i>	75
3.5.3 <i>Questionário</i>	76
3.5.5 <i>Entrevista Semiestruturada</i>	76
3.5.6 <i>Análise de conteúdo</i>	78
3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	78
3.7 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS.....	79
CAPÍTULO IV – DIEGESE DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS NEGRAS:	81
4.1 CARACTERIZAÇÕES DAS PARTICIPANTES.....	81
4.2 PERCEPÇÕES DAS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	86
4.3 MULHERES PROFESSORAS E SUA (IN) VISIBILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR	96
4.4 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO CINEMA NEGRO PARA ALÉM DE UMA REPRESENTAÇÃO BRANCA	103
CONSIDERAÇÕES	116
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A	131
APÊNDICE B	133
APÊNDICE C	135
APÊNDICE D	137
APÊNDICE E – TCLE: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	138
APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ESCOLA DR. FÁBIO SILVÉRIO FARIAS	140
APÊNDICE G - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ESCOLA INOCÊNCIA RACHID JAUDY	141
APÊNDICE H - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ESCOLA MÁRIO ABRAÃO NASSARDEN	142
APÊNDICE I - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ESCOLA NILO PÓVOAS	143

ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA Nº 2.430.440 144

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Tem como objetivo principal buscar dados que levem à compreensão sobre como transparecem as influências das relações raciais e de gênero, imagem de afirmação e atuação profissional nas narrativas de professoras negras da rede pública de ensino de Nobres – MT.

Além disso, foram traçados alguns objetivos específicos na tentativa de perceber como se estabelecem as relações raciais no espaço escolar: perceber a interseccionalidade entre os elementos que compõem a assimetria de raça e gênero nas escolas públicas; verificar dados que identificam a relação de raça e gênero no espaço escolar; analisar aspectos de disparidades de gênero, cor/raça na Educação Básica; pesquisar a memória de formação, afirmação e atuação profissional das professoras negras na rede pública de Nobres – MT através de suas narrativas.

Esta pesquisa foi motivada pelo seguinte problema: A atuação da mulher negra na Educação Básica pode ser uma perspectiva de análise das conexões existentes entre racismo e sexismo e pode levar à construção de uma imagem de afirmação positiva da mulher negra através da sua participação na Educação Básica?

O interesse na pesquisa surgiu a partir da atuação do pesquisador enquanto professor na Educação Básica da rede Estadual de Ensino. O quinto filho de um casal de lavradores, desde cedo teve que lutar por seus objetivos. A condição estigmatizada de órfão de mãe aos seis anos, morando de favores com irmãos, tios e conhecidos forjou um olhar desafiador acerca de situações postas pela sociedade. Como educador, procurei observar as relações estabelecidas em contexto escolar. Essas relações, muitas vezes, parecem estar pautadas em ideologias racistas e sexistas que tentam desarticular a imagem de minorias, embora, no discurso educacional, seja comum a reiteração de práticas democráticas. Pensando nas possibilidades de uma educação emancipadora é que passei a refletir sobre os desafios que pudessem promover melhorias nas condições sociais e uma convivência pacífica com a diversidade de gênero, raça ou cor e isso passa a ser uma constante na minha caminhada pessoal e profissional.

Analisando o cenário educacional, inquieta-me bastante perceber que o magistério ainda está reforçado por uma ideologia sexista de que a mulher se dedica à profissão de professora pela sua docilidade, capacidade de dedicar carinho e atenção aos alunos como forma natural, única e específica da mulher. Tal pensamento reforça uma concepção essencialista a qual, de acordo com Hall (2009), há certas predisposições para a mulher em seu contexto social que poderiam determinar toda sua existência. Hall (2009) esclarece que um posicionamento essencialista está baseado em uma única verdade e que isso determina um conjunto cristalino, autêntico, de características que todas as pessoas partilham. Uma visão essencialista pressupõe que não há mudanças de paradigmas ao longo do tempo, considerando, assim, a natureza humana predefinida e fixada em normas e padrões que podem gerar ações discriminatórias, racistas e sexistas.

Além desse vácuo em relação ao imaginário social a respeito da participação feminina no magistério enquanto professoras, soma-se a questão do racismo e discriminação. Considerando-se que neste trabalho é utilizada uma caracterização de raça enquanto construto social, compartilho com o pensamento de Ianni (1978), que afirma:

...diferenças raciais, socialmente reelaboradas, engendradas ou codificadas que são continuamente recriadas e reproduzidas, preservando, alterando, reduzindo, ou mesmo, acentuando os característicos físicos, fenotípicos, psicológicos ou culturais que distinguiriam o branco do negro (IANNI, 1978, p. 51).

Para ele, ser negro ou ser branco é uma construção social que é utilizada para justificar a dominação e exploração através do trabalho escravo, sobretudo dos africanos. Tal diferença foi construída para garantir o uso da força de trabalho escravo, tendo como fundamento as teorias da Biologia que influenciaram o processo de construção das Ciências Sociais nas primeiras décadas do século XX. Essa forma de pensar está impregnada nas relações raciais e de gênero que perduram na sociedade brasileira.

Apesar de se perceber a preocupação com uma educação mais voltada para a diversidade na atualidade, ainda se reverberam no espaço escolar atitudes e ações que parecem reforçar o preconceito, a discriminação racial e de gênero. Isso pode ser observado nas piadas sexistas, ausência de políticas públicas voltadas à diversidade e até mesmo no silêncio dos professores diante de atitudes discriminatórias.

Nesse contexto, iniciei a observação da participação da mulher negra na Educação Básica e como ela se afirma nesse contexto. Comecei a reflexão sobre a pouca participação ou até mesmo a ausência dessas mulheres, por exemplo, em funções de destaque na Educação Básica como diretoras, secretárias de educação, funções de chefia. Esses fatos parecem apontar a descoberta de fatores importantes das relações raciais e de gênero no espaço escolar.

A escola como possível espaço de formação integral do ser humano, deveria ter o poder de formular comportamentos, opiniões e atuar como espaço privilegiado numa perspectiva educacional emancipadora. Como afirma Freire (1996), a educação torna-se um instrumento essencial no processo de transformação da sociedade por ser possível, através dela, transformar a realidade do indivíduo, permitindo-lhe apropriar-se da realidade, inserir-se nela, tornar-se sujeito de sua própria história e atuar consciente no mundo. O autor ainda reforça que a educação envolve um processo de desvelamento da realidade que evidencia uma de suas tarefas essenciais que é a conscientização, ou seja, é o processo educativo que permite vislumbrar uma proposta de mudança social através da decodificação do mundo e da inserção nele. Tais características levam à reflexão de como estão estas relações na escola.

Dáí surge a pretensão de verificar se o espaço escolar pode atuar como agente para desconstrução de crenças, valores, hábitos, comportamentos e atitudes sexistas, racistas e etnocêntricos, promotores de sofrimento e de profundas desigualdades na sociedade brasileira.

O racismo e o sexismo podem constituir violação dos direitos humanos e contribuir para a manutenção de educação arraigada num modelo hegemônico que parece não ajudar na superação dos índices de desigualdades sociais que tendem a reforçar a produção de estereótipos e preconceitos sobre a população negra, em especial as mulheres.

Diante desses fatos debatidos anteriormente, surge a proposta de analisar a atuação de professoras negras na Educação Básica, visando compreender como se dá a participação delas na escola pública, abordando memórias, imagem de afirmação, vivências e perspectivas, que demonstrem como são as relações de raça e gênero nesse contexto.

A proposta que apresento é tentar compreender como a mulher negra, professora na Educação Básica, constrói sua imagem de afirmação positiva. Esse fato é instigante, pois embora historicamente a mulher negra esteja presente na educação não formal no Brasil, há uma tentativa de desqualificar esse protagonismo.

Assim, procuramos trazer contribuições para entender como a participação da mulher negra na Educação Básica é um fator importante na promoção de sua ascensão social, que facilita sua mobilidade. Esses fatores colaboram para forjar uma imagem de afirmação

positiva que reflete todo seu processo de resistência e de superação, mesmo sendo alvo dos limites impostos por um racismo institucionalizado como ocorre no Brasil.

Para conduzir essa busca, foram delimitadas duas questões norteadoras desse momento: as professoras têm uma imagem de afirmação de si mesmas? Há diferenças na função docente entre pessoas de gêneros distintos?

A partir destas questões e dos estudos até então desenvolvidos foram definidos os descritores para tal atividade: professoras negras, imagem de afirmação e Dimensão Pedagógica do Cinema Negro. Observando esses descritores foi realizada uma busca de pesquisas que dialogassem com os objetivos deste estudo. Neste sentido, foram feitas buscas no site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Plataforma Sucupira, Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Neste primeiro momento detectei cinco teses de doutorado, dezoito dissertações de mestrado e trinta artigos desenvolvidos entre os anos de 2010 a 2017. Nesse momento foi realizada uma revisão sistemática dos textos, procurando perceber o contexto, o objeto da pesquisa, instrumentos utilizados e os resultados obtidos. Ao realizar essas leituras, foram destacadas as dissertações que apresento no quadro a seguir, por desenvolverem temática semelhante aos interesses dessa pesquisa.

Quadro 1 - Síntese do estado da arte

ANO	NÍVEL	AUTOR (A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2011	Mestrado	Carmen Cinira Siqueira Leite	Trajetórias de mulheres negras na docência cuiabana	UFMT
2012	Mestrado	Cleonice Ferreira do Nascimento	História de Vida de Professoras Negras: Trajetórias de Sucesso	UFMT
2013	Mestrado	Nilvaci Leite de Magalhães Moreira	Trajetórias de vida de professora negras da Baixada Cuiabana/MT	UFMT
2015	Mestrado	Keila Souza de Oliveira	A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro: articulações sobre a lei 10.639/03 e a imagem de afirmação positiva do negro	UFMT
2017	Mestrado	Luciano da Silva	Trajetória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de	UFMT

		Pereira	professoras quilombolas da comunidade de Chumbo/Poconé/MT	
--	--	---------	---	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2017), com base nas pesquisas nos bancos de dados citados.

Analisando essas pesquisas, pude perceber alguns enfoques acerca da trajetória de mulheres negras na Educação Básica nos municípios de Várzea Grande e Cuiabá e na comunidade do Chumbo. Essas dissertações também fazem uma discussão referente à raça, gênero e racismo. Quanto à dissertação da Keila Souza de Oliveira, foi observado sobre a Dimensão Pedagógica do Cinema Negro e a imagem de afirmação positiva do negro. No tocante à temática específica da pesquisa aqui apresentada não foram detectados registros, o que nos confere a possibilidade de realizar um trabalho inédito.

Observando a amplitude da temática, reafirmo a necessidade de se pesquisar as influências da raça e gênero na formação de uma imagem positiva da mulher negra enquanto professora. Como afirma Prudente (2010), a imagem de afirmação positiva é a possibilidade de tentar compreender a imagem que o negro quer para si, como ele se posiciona diante da problemática social e como constitui seu processo de luta e resistência perante todo contexto de discriminação a que está exposto.

Assim nesta pesquisa abordamos debates sobre raça e gênero enquanto um construto social e a Dimensão Pedagógica do Cinema Negro para a efetivação de uma imagem de afirmação positiva da mulher negra. Nesse sentido as temáticas foram organizadas em quatro capítulos, articulando os temas da pesquisa, de acordo com o que relato a seguir.

O primeiro capítulo é construído por um tripé teórico que procura sustentar essa pesquisa. Numa perspectiva da interseccionalidade será feito um diálogo procurando entender como a mulher negra pode sofrer diferentes processos de discriminação, mas principalmente que há meios para que ela se autoafirme enquanto negra e professora.

A partir de Prudente (2010), será analisada a Dimensão Pedagógica do Cinema Negro e o processo de construção de uma imagem de afirmação positiva da mulher negra. Com esse aporte, procura-se perceber que o Cinema Negro tem uma Dimensão Pedagógica e que ela pode servir como forma de questionamento das relações raciais que estão postas no imaginário social brasileiro.

Ainda neste capítulo há a discussão a respeito do processo histórico acerca da construção das relações raciais no Brasil que permeiam todo o desenvolvimento dessa dissertação. Para abordar as teorias raciais e o pensamento racial brasileiro serão tomados como norte Fernandes (2008), Freyre (2004), Hofbauer (2006), Querino (2017), Azevedo (2005), Pereira (2013), Nascimento (2015).

Na discussão acerca de gênero foram utilizados, entre outros, Carneiro (2011), Beauvoir (1980), Gomes (1995), Louro (1997). Ao produzir esse capítulo, pretende-se destacar que as relações de gênero socialmente construídas influenciam na participação da mulher negra na sociedade. Serão observadas as formas de organização feminina e como as mulheres tentaram, ao longo da história, romper os paradigmas sociais impostos.

No segundo capítulo transparecerá a questão da mulher negra e professora. Com esse aporte será observada a construção de um processo de luta e resistência através do feminismo negro e as diferenças entre a luta da mulher negra e outros processos de luta defendidos por mulheres brancas. Com enfoque nas obras de Gomes (1995); Carneiro (2003); Hooks (2015); Davis (2013); Freitas (2017) e Gonzales (2016), será feita uma tentativa de esclarecer que há especificidades na luta da mulher negra pela emancipação social. Será destacada a importância da profissão de professora para a mulher negra enquanto meio de mobilidade social e possível ascensão de classe.

Ao escrever o terceiro capítulo destaca-se a opção metodológica da dissertação. É apresentada a pesquisa qualitativa em Ciências Sociais a partir de Minayo (2007) para orientar o desenvolvimento dos estudos propostos. Como metodologia será utilizada a história oral de vida, onde serão observadas as narrativas das professoras participantes da pesquisa para analisar os objetivos da dissertação apresentados anteriormente. Os instrumentos de pesquisa constarão de diário de campo, questionários e entrevistas semiestruturadas.

Logo a seguir o quarto capítulo constará da análise dos dados da pesquisa. Será desenvolvida uma análise da diegese¹ das histórias das professoras estabelecendo a comparação por meio da triangulação das informações, à luz das teorias estudadas e discutidas no decorrer do curso de mestrado.

¹A diegese é algo que vai além da narrativa (Deleuze, 2007). Os fatos passam a ter existência própria após serem vividos de forma atemporal.

Nas considerações serão apresentadas as reflexões que pude fazer através do desenvolvimento da pesquisa. Tentarei expor como é a imagem de afirmação positiva das professoras e como as relações de raça e gênero presentes na escola influenciam esse processo. Também tentarei apontar os possíveis caminhos para um possível aprofundamento em estudos posteriores que pretendam compreender melhor o processo de construção da imagem afirmativa das professoras negras da Educação Básica.

CAPÍTULO I – INTERSECÇÕES DE RAÇA E GÊNERO NA HISTÓRIA DA MULHER NEGRA E PROFESSORA

Este capítulo tem como objetivo apresentar argumentos teóricos acerca das relações de raça e gênero numa perspectiva da interseccionalidade² para compreender a participação da mulher negra na Educação Básica. Aborda como o processo histórico da construção das relações de raça e gênero impacta sobre a presença da mulher negra no meio educacional enquanto professora que apresenta demandas específicas e que muitas vezes são invisibilizadas no processo de luta feminista. Serão discutidos fatores que influenciam a participação da mulher negra na profissão do magistério e a influência dos mesmos nas possíveis imagens de afirmação dessa mulher.

1.1 A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro: um movimento para promover a imagem de afirmação³ da mulher negra

O Cinema Negro está associado a uma inquietude humana com a representação da realidade. Tais formas de representar parecem estar sendo consideradas mais importantes do que a própria concretude dos fatos. Percebe-se uma revolução simbólica para subverter a ordem e tentar instituir outras formas de produção do conhecimento (PRUDENTE 2017).

Além disso, sendo parte de uma revolução tecnológica, o cinema traz mudanças de paradigmas para tratar de outras formas de existência. O tempo, a partir de então, passa a ter como base a informação. Considerando essa perspectiva, passa-se a observar que a arte cinematográfica pode deixar transparecer uma dimensão específica por conseguir trazer características epistemológicas no contexto em que se apresenta dentro de uma temporalidade.

Não se trata de utilizar o cinema como mero fator ilustrativo de aulas e debates, mas na compreensão de que esse campo tem características que ultrapassam essa visão utilitarista das produções cinematográficas. Reporta-se aqui a uma revolução simbólica dotada de epistemologia, que ultrapassa a simples reprodução de imagens para a constituição de uma

²Conceito teórico construído por Kimberlé Crenshaw e expandido por feministas negras, que pode ser entendido como a intersecção de opressões que impacta na vida das mulheres marginalizadas.

³ Imagem de afirmação no contexto da pesquisa se refere à imagem que o negro quer para si, como ele se posiciona diante das diferentes formas de discriminação a que é submetido e como constitui seu processo de luta e resistência.

representação que instigue a compreensão da imagem-movimento, imagem-tempo de acordo com Deleuze, 2009.

O diálogo entre as percepções postas e as percepções individuais apontadas no cinema, trazendo a possibilidade de construir conhecimento através dessa representação da realidade, dá características específicas para a constituição de uma dimensão pedagógica para esta forma de expressão. Essa tessitura do cinema, enquanto forma de captação da imagem real, utiliza o movimento para materializar as subjetividades e dar sentido às diferentes epistemologias produzidas cinematograficamente, materializando a dimensão posta em questão nesse capítulo.

As epistemologias constituídas por meio do Cinema Negro se materializam em movimentos perceptíveis aos sentidos e enquanto meio potencializador de transformações de práticas sociais capazes de transpor os conceitos estabelecidos. Há, nessa perspectiva, a possibilidade da constituição de diferentes dimensões por meio do cinema.

A dimensão abordada nessa pesquisa refere-se à possibilidade de se materializar com o cinema a ontologia das relações entre os sujeitos, num processo de transformação mútua entre eles e o mundo. Essa característica assume uma perspectiva pedagógica a partir do momento que passa a ter um caráter de construção de novos conhecimentos. A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro traz novas possibilidades de superação dos estigmas raciais e sociais que tentaram impor aos afrodescendentes, tão logo eles iniciem um processo de afirmação da imagem que querem ter para si.

As primeiras abordagens de uma Dimensão Pedagógica do Cinema Negro são apontadas por Prudente (2010) na tentativa de expandir a importância da expressão subjetiva da imagética do negro na sociedade contemporânea. A era tecnológica em que se encontra a humanidade faz com que pensem nas transformações ocorridas nesta sociedade que passou de um tempo que estava pautado na máquina para um que tem como base a informação.

Neste contexto, denota-se que as pessoas estão muito preocupadas em apresentar uma imagem melhor de si mesmas. Isto leva a uma mais valia voltada para a representação que o sujeito passa a ter de si mesmo, destacando, obviamente, os fatores positivos associados a sua pessoa.

Com a ampliação deste conceito é que será feita a tentativa de entender a participação da mulher negra na sociedade e sua possível mobilidade devido à função de professora de

forma positiva. A diegese destas docentes é que irão apontar como elas se veem na sociedade e como anseiam serem identificadas.

Ao tratar do Cinema Negro, destaca-se a possibilidade de identificar a presença positiva do afrodescendente no meio cinematográfico. Também é visto como uma alternativa de desconstrução da tentativa de associar a imagem do negro de uma forma depreciativa nos registros fílmicos, em especial à figura feminina. Essas reflexões levam ao questionamento de como um costumeiro uso de um estereótipo da mulher negra na mídia pode reverberar em práticas sociais.

Historicamente o termo Cinema Negro tem origem com Glauber Rocha e o cinema novismo. Tal conceito foi utilizado, principalmente, como forma de representação da importância de se oportunizar visibilidade ao negro nas produções cinematográficas. Nesse movimento destacam-se ações de uso afirmativo da imagem do afrodescendente e também como meio de reparação do processo de perdas ao longo da história da humanidade. Merleau-Ponty *apud* Prudente (2005) diz que:

É possível considerar, assim, que há no cinema negro uma espécie de busca ontológica por parte de seus realizadores e que seus filmes são constituídos pela preocupação de uma luta contra a opressão e a afirmação da humanidade do negro (PRUDENTE, 2005, p.72).

Este mesmo autor diz que o Cinema Negro consiste numa renovação conceitual para expressar a diferença do posicionamento sociocultural do afrodescendente. Essa nova organização cinematográfica tem procurado elaborar uma imagem afirmativa do negro e da sua cultura. Nessa perspectiva, busca-se a apropriação dos conceitos do Cinema Negro e sua Dimensão Pedagógica para pesquisar a imagem de afirmação da mulher negra das escolas públicas da rede estadual de Nobres-MT.

Prudente (2008) ainda ressalta que o Cinema Negro pode apresentar duas vertentes. A primeira liderada por Jeferson De⁴, denominada de Dogma Feijoada, a qual se caracterizou como um movimento de diretores e profissionais negros do audiovisual de São Paulo. Essa

⁴**Jeferson De** é um cineasta brasileiro afrodescendente, nascido em Taubaté, interior de São Paulo. Estudou cinema na USP, onde foi bolsista da FAPESP com a pesquisa: “Diretores Cinematográficos Negros”. Em 2000, publicou o manifesto “Dogma Feijoada”.

vertente, desde o final da década de 1990, preconizava a necessidade de ressignificar as imagens e representações sobre o negro no cinema brasileiro.

A partir do lançamento do manifesto Dogma Feijoada, em 2000, escrito pelo cineasta Jeferson De, o movimento buscou produzir filmes centrados na temática racial e desenvolver um conceito de Cinema Negro brasileiro que passou a influenciar a produção contemporânea de cineastas autodeclarados afro-brasileiro. As produções cinematográficas dessa vertente têm como especificidade a participação única e exclusiva de negros. É um cinema que só admite a participação do negro no seu processo de criação, produção e atuação conforme nos diz Prudente (2005):

A emergência de um cinema negro pode ser constada, sobretudo no movimento Paulista Dogma Feijoada, nascido em 2001. De acordo com Rodrigues (2001), “esse grupo, comandado por Jefferson De [negro], reúne cineastas que seguem uma cartilha (...) pela qual os filmes têm de ser dirigidos por realizadores negros; (...) e a temática tem de estar relacionada à realidade do negro brasileiro” (PRUDENTE, 2005, p.71).

A outra vertente do Cinema Negro é a representada pela Mostra Internacional do Cinema Negro⁵, cujo curador é o autor supracitado⁶. Nesta segunda vertente é apresentada uma produção com postura ideológica de valorização do negro, mas que admite a participação de não negros em suas produções cinematográficas. Ainda sobre a Mostra Internacional do Cinema Negro, Prudente (2005) enfatiza que:

A cultura cinematográfica brasileira há tempos registra a história do negro. Mas cabe destacar agora que há uma nova tendência cinematográfica no âmbito étnico, denominada Cinema Negro, que ganhou visibilidade no 8º Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo em 1997 e na 1ª. Mostra Internacional do Cinema Negro, em 2004 (PRUDENTE, 2005, p.69).

⁵A Mostra Internacional de Cinema Negro é um evento que exhibe a produção cultural negra e contribui para que fique clara a sua participação no desenvolvimento cultural, econômico e social do Brasil. Ressalta também, que o negro é ator social participante desse processo e não, apenas, mero expectador.

⁶Celso Luiz Prudente é pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (GPMSE), pertence também ao Grupo de Estudos Educação & Merleau-Ponty (GEMPO). Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP - 2003). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, atuando principalmente nos seguintes temas: cinema, reconhecimento dos realizadores, o negro; cultura, casa grande e senzala, Cinema Novo; Glauber Rocha; Cinema Negro.

Esses dois movimentos do Cinema Negro são precursores de um processo de tentativa de mudanças dos paradigmas até então difundidos pelos meios audiovisuais brasileiros. A Mostra Internacional do Cinema Negro e o Dogma Feijoada possibilitam uma nova apreciação estética da cultura africana através dos filmes. Embora existam diferenças ideológicas nessas duas vertentes do Cinema Negro é importante dizer que ambas se preocupam em dar ao negro sua posição de destaque que fora ultrajada durante grande parte do processo histórico do país.

As produções deste cinema vão propor a saída do negro de simples elemento de figuração, passando a protagonista dos filmes e, conseqüentemente, da vida. É um processo que visa levar à possível construção de uma imagem afirmativa da população negra, levando para as telas de projeção uma imagem de afirmação do negro, ou seja, tem a preocupação de transmitir as qualidades do negro que, por muito tempo, tentaram esconder. Neste processo de reconstrução a partir de uma imagem positiva é que vai se delineando uma dimensão libertadora para as representações cinematográficas.

É um importante movimento para se tentar romper estigmas e criar oportunidades para a população negra. É uma dinâmica para desconstruir toda uma produção histórica que tinha como intento tirar da população negra seus direitos de cidadania.

Esse movimento das produções étnicas também demonstra a preocupação de extrapolar uma tradição cinematográfica que tentava fixar o negro em papéis de escravidão, empregada doméstica, faxineira e bandidos. Tais figuras queriam alicerçar um imaginário pejorativo sobre o negro, reforçando uma dominação eugênica. Senna *apud* Carvalho e Domingues (2017) trazem essa reflexão de como era tratado o negro nas produções cinematográficas:

No alvorecer dos anos 50 o cinema brasileiro tem uma concepção meramente epidérmica do negro: principalmente a fêmea negra (como reflexo do machismo de nossa sociedade) é apresentada e oferecida como objeto de prazer. A incidência dessa utilização do corpo negro cresce geometricamente da chanchada da Atlântida até a pornochanchada dos anos 70, que ocorre na mesma época em que a “indústria da mulataria” se organiza e aumenta seus lucros. Em toda uma linha de comédia a mulher negra é vista numa situação de senzala, sempre servindo a um Senhor, satisfazendo sua luxúria, limpando a casa e fazendo a comida (a presença de um ator do porte de Grande Otelo nesta linha de comédia não é bastante para descaracterizar esse tratamento — mesmo porque a lucidez, o talento e a garra dos nossos grandes artistas negros nunca conseguiram furar o bloqueio que o cinema impõe às suas aspirações e reivindicações). Difundindo uma imagem colonial e estereotipada do negro — animal de carga ou objeto sexual — esta parcela do cinema brasileiro

evoca e confirma o sentido pejorativo da palavra mulato (que vem de mula) (CARVALHO; DOMINGUES, 2017, p.385).

Com o advento do Cinema Negro projeta-se a possibilidade de uma representação artística que servirá de aporte para dar visibilidade às qualidades do negro, que tentaram ofuscar durante a constituição de um estado brasileiro e quiçá na atualidade. Os holofotes são postos nos elementos da cultura africana que precisa ser vista, reconhecida pela sociedade, com representação positiva em todos os espaços sociais. Nesse sentido

O cineasta negro, entretanto, quando usa o primeiro plano sugere impregnar no personagem nuances de um comportamento coletivo, a partir de uma ação afirmativa da memória africana. Pode-se considerar isso como um traço característico do cinema feito por diretores negros. (PRUDENTE, 2005, p.70).

Observando a indústria cinematográfica, fica evidente que alguns filmes não apresentam muitos personagens negros, quando não a ausência destes, principalmente como protagonistas. A sociedade tenta negar a participação do negro como elemento primordial na construção do país querendo fixá-lo em estereótipos de discriminação. É questionado, por exemplo, o fato de um país como o Brasil que tem na sua maioria o afrodescendente não ter essa parte da população reconhecida em suas produções cinematográficas e, conseqüentemente, sua exclusão de outros setores da sociedade.

Aqui é feito um recorte ilustrativo através da pesquisa “A Cara do Cinema Nacional”, a qual foi realizada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Esta analisou as produções cinematográficas nos anos de 2002 a 2012 e destacou alguns elementos da participação do negro no cinema nacional. Os dados da pesquisa revelaram, por exemplo, que ainda há uma hegemonia euro-hetero-macho-autoritária⁷ nas produções cinematográficas. Apenas 2% (dois por cento) dos diretores dos filmes nacionais são homens negros, não sendo registrada a participação da mulher negra nessa função. Nesta pesquisa também foi apontado que há o predomínio branco de roteiristas, onde a participação negra é de apenas 4% (quatro por cento) e também há uma ausência da mulher negra nessa função.

⁷O euro-hetero-macho-autoritário é um conceito de Celso Prudente, que se encontra no conjunto da sua obra e busca demonstrar a essência do poder euro ocidental que passa pela dinâmica da sociedade patriarcal. De tal sorte que as expressões fora desta dimensão sofrem o efeito da reificação, na medida em que é instrumento desse traço imagético de poder.

A ausência do negro nas produções fílmicas tende a gerar não só a discriminação, mas, influências afetivas e psicológicas. Bicudo (2010) afirma que os indivíduos de cor podem construir uma concepção desfavorável de si próprio em consequência de intenso processo de identificação, através de contato primário com pessoas do grupo dominante. Uma pessoa negra que convive num mundo hegemônico dos brancos poderá ter dificuldade na construção da sua imagem de afirmação positiva.

Para Prudente (2008), o campo do Cinema Negro e sua Dimensão Pedagógica ampliam as possibilidades de discussão das relações raciais. É por meio da arte cinematográfica que se traz para a sociedade a discussão da não conformidade do negro em ser “coisificado” na sua atuação social. O autor afirma:

O Cinema Novo, no seu período inicial, era caracterizado como uma discussão da realidade brasileira, feita por jovens, com o propósito de realização no cinema. Dessa forma os cineastas eram imbuídos de uma postura ideológica que contrariava os interesses de ordem social. Tratava-se de um cinema identificado com o oprimido e um discurso contra as forças imperialistas (PRUDENTE, 2010, p. 45).

O negro, através do cinema, demonstra suas qualidades enquanto ser humano, superando a dimensão de uma sociedade euro-hetero-macho-autoritária que se estabelece em um axioma único que é o fato de ser branco. Pensando nessa superação de paradigmas, esse campo do cinema vai trazer o negro em primeiro plano, procurando fugir de um processo de massificação, descolonizando hábitos e conceitos. Essa reflexão acerca de uma possibilidade pedagógica cinematográfica diz respeito a pensar sobre quais as circunstâncias de tempo, espaço, contexto político, cultural, tensões sociais e outros elementos, em que se incluem as diversas subjetividades dos agentes interessados nessa dominação.

Nesse campo percebe-se a arte cinematográfica como uma questão política de afirmação, contestação, ou seja, uma negociação de sentidos e significados para a construção de uma estética. Para Prudente (2008), o Cinema Negro espelha a autêntica identidade brasileira. Embora isso seja muito positivo, não se pode esquecer que o cinema tem o real valor da mensagem transmitida, pois as palavras e ideias promoverão atos posteriores. Esse movimento de transmissão de valores, de uma nova forma de se referir a um grupo populacional baseada em suas próprias indicações, é que passa a constituir uma dimensão pedagógica.

A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro pode ser apresentada como um eixo norteador na discussão das relações raciais no contexto educacional. A mensagem contida em filmes e novelas é ampla e contribui para a formação da pessoa humana. Através do cinema, pode-se orientar o educando numa perspectiva de identificação de discurso e ideologia de determinado espaço e momento. Observando a amplitude comunicativa do cinema destaca-se que

O cinema é algo que encanta e produz um espetáculo grandioso, mas cuja força de influência e persuasão deve ser pesada e direcionada à produção de imagens que possam, de fato, numa democracia, promover ideias que fortaleçam a cidadania e a integração em regime de convivência digna, ensinando respeito aos homens e ao seu meio ambiente, considerando os seus naturais e irremovíveis laços de dependências e relações (PRUDENTE, 2008, p.67).

Destaca-se aqui o cinema como instrumento de superação de um imaginário em que o negro possa ser visto além de um elemento secundário. A arte cinematográfica pode transpor os ideais eurocêntricos que tentam impor, em primeiro plano, a formação de uma cultura hegemônica⁸ branca. A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro é um instrumento que tenta dar visibilidade ao afrodescendente, de acordo com a sua imagem individual relatada por si mesmo.

Procurando compreender a Dimensão Pedagógica do Cinema Negro baseada em Prudente (2008), buscou-se identificar as possibilidades de luta e resistência a modelos eurocêntricos que inferiorizam a participação do íbero-ásio-afro-ameríndio⁹ numa sociedade construída a partir de um modelo único, com base em uma matriz branca.

Idealizadas por pessoas brancas, as produções cinematográficas geralmente trouxeram consigo uma possível interpretação do que seria o negro a partir de uma perspectiva do branco moldado de forma eurocêntrica. Nessas produções houve uma tentativa de fixar em modelos pré-estabelecidos às condições do afrodescendente que pauta suas produções basicamente numa perspectiva do euro-hetero-macho-autoritário.

⁸Dominante: que tem preponderância de alguma raça sobre outra. É a supremacia de um povo sobre outros povos, ou seja, a superioridade que tem um único modelo como correto e verdadeiro, no caso o branco.

⁹Trata-se de uma categoria que compreende a unidade de todos os povos de culturas ibéricas, asiáticas, africanas e ameríndias, na medida em que o ponto identitário é a língua portuguesa que se faz na condição de povos que foram vítimas da colonização euro ocidental (PRUDENTE, 2017).

Nascimento (2004) apresenta esse questionamento da ausência do negro nas produções culturais. Ele narra, por exemplo, sua viagem à capital do Peru, cidade de Lima onde, durante uma peça teatral, vê um ator branco com a face pintada de preto para representar o negro. O autor descreve sua inquietação diante da cena e, a partir desse fato, inicia um processo de contribuições para a afirmação da imagem do afrodescendente, principalmente no que diz respeito aos propósitos do TEN (Teatro Experimental do Negro) quanto à promoção de uma imagem de afirmação positiva dessa população.

Pensando na compreensão e na contribuição para a sociedade brasileira a partir de uma visão subjetiva do próprio negro é que este trabalho ancora na Dimensão Pedagógica do Cinema Negro, destacando que a postura ideológica exposta nesse campo do Cinema é que possibilitou o desenvolvimento da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro.

Esta dimensão oferece outra forma de compreender do afrodescendente a partir de uma explicação subjetiva e axiológica do próprio negro. Ele se posiciona de forma a dizer ao outro como ele é, não como o outro o vê, mas como ele se define enquanto negro, como anseia ser visto.

Trata-se de uma explicação pessoal, subjetiva e única onde o negro se retrata enquanto sujeito do processo histórico. Essa possibilidade de representação única a partir do próprio negro é que se refere à Dimensão Pedagógica do Cinema Negro de Celso Prudente.

A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro apresenta uma reflexão do ser negro na sociedade e como a ontologia dele que aparece nos filmes pode reforçar a sua imagem afirmativa que desarticula uma imagética de submissão perante um mundo que foi moldado em padrões da branquura. Por exemplo, uma criança que consegue se perceber ou se identificar com o herói nas produções do Cinema Negro poderá desenvolver uma imagem positiva de si mesma em relação à sociedade. Essa criança poderá se visualizar nessa sociedade, ou se identificar com modelos discutidos que representem sua concepção racial, aproximando-se da realidade que ela vive e estimulando a luta contra as disparidades.

Outro exemplo importante para essa dissertação é como a mulher negra se definiria, como ela quer ser vista pela sociedade. A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro é a possibilidade da representação positiva da imagem dessa mulher, a partir do momento que faz uma representação que concorre para o fortalecimento de uma imagem de afirmação positiva da mulher negra, que foge dos estereótipos até então difundidos é constituída a sua Dimensão Pedagógica.

Com o aporte da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro de Celso Prudente, que leva a enxergar como se dá a imagem de afirmação positiva da mulher negra nas produções fílmicas e as relações dessa imagem com a realidade, torna-se possível pensar uma sociedade mais democrática no que se refere às relações raciais e de gênero.

A seguir será tratado do processo de construção das relações raciais ao longo da história.

1.2 Relações Raciais: a construção de um processo histórico e ideológico para a humanidade

A partir do momento em que teorias raciais determinariam ao homem branco o poder de se apropriar do negro como objeto e o coisificar para suprir seu desejo de dominação e espoliação da força de trabalho e também outros fatores psicossociais, surgem na história problemas de relações raciais que vão perdurar nas concepções ideológicas até a atualidade. Pretende-se promover uma discussão sobre como foi esse processo de construção do pensamento racista que determina grande parte das relações raciais no Brasil e as políticas para o branqueamento do país que atualmente, de forma implícita ou explícita, afetam as relações raciais e o ideário da construção de um povo brasileiro.

Durante esta discussão será feita a abordagem de conceitos referentes à raça e à construção do pensamento racial no Brasil e às teorias de branqueamento. Há a intenção de observar como esse processo histórico reverbera nos comportamentos, políticas públicas e matrizes interpretativas e epistemológicas que sustentam a formação do pensamento acerca das relações raciais brasileiras.

Destaca-se a necessidade de problematizar o processo de construção da sociedade, em especial a brasileira que é palco dessa pesquisa. Será feita a discussão de que forma se constitui a política e a questão racial perpassa a identidade nacional e a construção efetiva da justiça social e da democracia no país.

De acordo com Moore (2007), para se pensar sobre o surgimento da escravidão racial da população negra, há de se fazer uma reflexão histórica e científica. Devem-se considerar fatores geográficos, físicos e biológicos na definição das características fenotípicas da população melanodérmica ou negra e também dos brancos.

A ciência já afirma que os primórdios da humanidade têm seu início no continente africano. Embora tal fato pareça ser omitido na historiografia oficial, são reforçadas as transformações físicas e geoclimáticas que ocorrem no processo evolutivo humano de adaptação ao meio. O autor ainda enfatiza a importância e necessidade de se fazer um resgate do passado histórico, localizando o lugar do homem na história, percebendo, assim, a construção social da humanidade.

Assim, ao longo da história do gênero humano com as alterações geofísicas, mutações genéticas aleatórias pela adaptação ao ambiente vivido fez aparecer as variadas características fenotípicas responsáveis pela “identificação intra e extra espécies”. Esse processo trouxe consigo a formulação de conceitos e ideologias que serviram de base para a formação de um pensamento determinista. Assim Moore (2007) assevera que:

O fenótipo de uma espécie desenvolve-se ao longo de complexos processos nos quais as mutações genéticas randômicas favoráveis são fixadas pela seleção natural. As taxas elevadíssimas de melanina nos primeiros representantes do gênero homo são um bom exemplo de uma solução evolutiva e adaptativa nas latitudes subequatoriais, onde o bombardeio de raios solares e ultravioletas era muito intenso e muito provavelmente tornou inviável a existência de homínídeos brancos durante longo período da humanidade (MOORE, 2007, p.36).

Nesse processo há a constituição de uma humanidade diversificada em suas características fisiológicas que foram sendo construídas com o passar do tempo e pela influência de diversos fatores externos. Esse processo de adaptação gera o surgimento de alguns princípios deterministas ligados puramente a caracteres genéticos que, como apresentados, podem ser modificados pela ação do meio.

Com a observação das diferenças surge a racialização e, com ela, os conflitos que geram o racismo. Aqui cabe salientar diferentes concepções para raça, por exemplo, no século XIX raça vai aparecer como uma conotação biológica e cultural gerando pensamentos que se arraigam numa percepção determinista do ser humano. Há uma consideração mais expressiva dos fatores biológicos para caracterização do homem. Nesse contexto vão sedimentando algumas analogias entre raça e caracteres psicológicos, de valores morais que apregoam uma predeterminação desses caracteres pela própria natureza e que poderiam ser cientificamente comprovados de acordo com o darwinismo.

Considerando esses aspectos, Moore (2007), afirma que raça é uma construção sociopolítica e racismo é um fenômeno histórico ligado a conflitos reais da história dos povos. Esses conflitos remetem à antiguidade, perpassando por mitos religiosos que foram sendo disseminados com o intuito de fortalecer uma visão eurocêntrica que tenta perpetuar a dominação branca na sociedade. Nessa perspectiva, Moore (2007) ainda afirma que:

A noção de que os povos de raça negra desempenharam um papel irrisório na longa e complexa trama da humanidade foi forjada durante o recente período sombrio da História humana, constituída pela conquista das Américas e a escravização dos africanos nestas terras (MOORE, 2007, p.38).

Apesar da constatação do conceito de raça parecer que sempre esteve presente na história da humanidade, percebe-se que esse fato não é considerado, ou melhor, é ignorado na construção da história da humanidade e, conseqüentemente, na organização do Estado brasileiro. Há um descaso que poderia ser descrito politicamente, de certa forma até como intencional, que desconsidera a raça no processo de formação do povo brasileiro, levando a conceber uma percepção de que haveria certos interesses para apagar uma raça em detrimento de outra. Nesse sentido Pereira (2003), afirma:

A categoria raça, os processos sociais que ela mobiliza e as discussões que motivam no âmbito das relações raciais, quase que se pode dizer que a partir de certo momento (por volta dos meados do século XX) estão ocultos, ou no máximo se esgueiram palidamente, na maioria dos exercícios analíticos em temas “nobres” das Ciências Sociais, como as reflexões em torno de sua própria ontologia e instrumentalização, como a organização do Estado brasileiro, as características das clivagens e das dinâmicas sociais, das interações culturais, da constituição da identidade nacional, etc. (PEREIRA, 2003, p. 152).

A história do Brasil traz consigo na formação do país a participação efetiva de índios, negros e brancos. Isso não seria problema se não tivesse ocorrido uma dominação branca que subjuguou os outros povos, considerando-os propriedades e meios para obtenção de riquezas e fontes de trabalho para manutenção de status e poder. Foi criada uma hegemonia branca que, além da espoliação material, passou a elaborar ao longo da história meios de dominação ideológica. Como afirma Pereira (2013), *a invisibilidade ou opacidade da questão racial no pensamento social é especialmente problemática no Brasil, porque há um legado*

insofismável da dominação branca sobre indígenas e negros ao longo de cinco séculos (PEREIRA, 2013, p.153).

Prossegue o referido autor afirmando que quase a metade dos seres humanos chegados às Américas pelo tráfico Atlântico foi trazida para o Brasil, o qual foi o último país a extinguir a escravidão. A participação negra ocorreu desde os primórdios da colonização, em todo território nacional. Esses fatores demonstram como a questão racial perpassou todo o processo histórico de formação do Estado Brasileiro e também como foi utilizada no planejamento de um estado-nação pensado para um grupo branco dominante específico.

O processo de construção do Estado Brasileiro demonstra alguns pontos obscuros, dificultando a solidificação de uma nação democrática que viesse denunciar, segundo o autor, “pontos cegos¹⁰” nas relações raciais no Brasil (PEREIRA, 2013).

Uma corrente epistemológica que procura demonstrar um pouco desse processo de relações raciais é a Culturalista. Essa corrente teve como um de seus maiores expoentes no Brasil o escritor Gilberto Freyre. No Brasil, essa corrente foi amplamente defendida e instrumentalizada pela elite política e intelectual como fator de desenvolvimento econômico nacional para a construção de um Estado Brasileiro.

Prosseguindo nessa reflexão, foi observada a obra de Freyre (2004) que representou grande relevância enquanto escritor acerca das relações raciais no Brasil, destacando-se algumas reflexões acerca do processo ideológico que foi elaborado para a população brasileira. A produção de Freyre parece fazer a tentativa de acomodar os conflitos inerentes das relações étnico-raciais originários no Brasil colônia. Essa acomodação sugerida pelo autor possibilitou interpretações que levaram a uma possível construção da falsa ideia de democracia racial que vai permear todo processo de elaboração das teorias raciais do início do século XX no país.

Freyre (2004) apresenta em sua obra um ensaio sociológico para a idealização das relações entre negros e brancos na época escravista. Ele apresenta afirmações da pertença negra em vários aspectos sociais da formação brasileira e, ao descrever a intimidade da família colonial na época da escravidão, faz a descrição de uma série de costumes, hábitos, valores e acontecimentos que, para ele, são significativos e incorporados como fatores constitutivos da sociedade brasileira.

¹⁰ Pontos da historiografia oficial que são omitidos intencionalmente que se tornam um desafio para os estudiosos das relações raciais.

Tal incorporação tem como produto uma forte presença dos negros junto à vida dos senhores brancos, correspondente àqueles que convivem em todo seu ciclo de vida e em seus aspectos mais íntimos, denunciando certa afetividade. Esses fatores vêm para limitar a emancipação do negro e disfarçar os processos discriminatórios e de exploração.

Nessa perspectiva Culturalista se adota uma concepção de negação das condições de desigualdades entre brancos e negros. Induz ao esquecimento o fato de que houve uma assimilação cultural, na maioria das vezes, forçada e violentada pelo sistema hegemônico, tendo como representantes maiores os senhores do engenho. Estes senhores sempre pautados numa visão do euro-hetero-macho-autoritário (FREYRE, 2004).

Pode-se observar que há uma exploração dos negros nos aspectos físicos, morais e psicológicos, porém, são criados movimentos socializadores que reforçam intercâmbios nas relações entre senhores e escravos. Esse fato é utilizado para reforçar e construir um discurso sociológico e ideologicamente político corretos, como por exemplo, a possibilidade de uma troca de conhecimentos no processo educacional.

Essa proximidade leva à construção de uma possível relação respeitosa e sem conflitos que mistifica as relações entre negros e brancos. Nesta perspectiva, o autor afirma que *os pretos e pardos no Brasil não foram apenas companheiros dos meninos brancos nas aulas das casas-grandes e até nos colégios; houve também meninos brancos que aprenderam a ler com professores negros* (FREYRE, 2004, p.503).

A figura do senhor do engenho, formada a partir do menino que nasce e vive em casa-grande constrói uma representação sociológica de Casa-Grande e Senzala. Essa relação do interior da casa vai se materializando nos colégios, dentro das igrejas, nos engenhos, nas ruas, no Brasil afora, ocorrendo uma reprodução das formas de relacionamentos discrepantes, que são disfarçados, promovendo a ideia de uma relação harmoniosa. Também há o foco na docilidade do negro que parece aceitar as condições de tratamento desigual a ele oferecidas, ou até mesmo na incapacidade dele perceber esse tratamento desigual.

A análise sociológica de Freyre (2003) recai sobre o negro escravizado, ou como afirma Ramos (1985), o negro tema, estimulando a construção de um imaginário que solidificava aspectos negativos acerca do negro. Tal concepção procura denunciar a inexistência de um convívio harmonioso das relações entre brancos e negros. Traz para discussão e coloca em debate a visão do branco como um “senhor bondoso” que muito colaborou com o negro durante a escravidão.

Esse desenho sociológico Freyreano possibilitou que fossem formuladas conceituações que induziram a uma desmoralização do negro, pontuando como matriz motivadora e incentivadora do apetite sexual vivido que, alinhado ao regime escravista e paternalista, compôs ambiente com espaços férteis para vida sexual na colônia que desemboca nas relações raciais postas no país.

As relações e códigos de conduta vão sendo forjados sob uma docilidade que fora sendo considerada verdadeira. As formas de tratamento *sinhô*, *ioiô* por uma parte, e *meu nego*, *minha nega*, por outra vão sendo utilizadas para delinear novas representações das relações entre senhores e escravos ao longo da formação social brasileira. O uso de adjetivos procura demonstrar certa passividade diante do senhor e forçar um entendimento de que isso parecia ser normal: *e felizes dos meninos que aprenderam a ler e a escrever com professores negros, doces e bons* (FREYRE, 2004, p. 505).

O referido autor afirma, ainda, que havia sobre as mulheres pretas e pardas o peso de um sentimento de causadoras das ambições masculinas. Apesar de suavizar as relações raciais, percebe-se que algumas destas se destacavam com os mais nobres valores. Os atributos das negras e suas formas de agir eram os únicos culpados pela exploração sexual e desentendimentos causados nas famílias. Fica evidente a tentativa de culpabilização da mulher negra pelas formas de violência a que estava exposta.

Além de observar alguns traços implícitos das relações entre negros e brancos abordados por Freyre (2004), o autor ainda tenta subjugar aos negros a ideia de complementaridade sugerindo que eles seriam uma extensão dos brancos, embora apenas a classe dominante gozasse de todos os privilégios e que só poderiam desfrutar em razão da posição que ocupavam nesse sistema escravocrata patriarcal e os negros sofressem com todos os pesos e desfavores oriundos de um sistema escravista.

Vão se esboçando um conjunto de fatores e meios que se inter-relacionam, se encaixam, legitimam na garantia do *status quo* pelo sistema patriarcal escravista reafirmado pelo autor. Há o beneficiamento de todos os senhores em oposição de toda sociedade, principalmente de indivíduos negros escravizados em sua condição física e psicológica, sem restrições, reforçando a exploração que o acompanhava em todo seu ciclo de vida. O contraste no sistema patriarcal escravagista no Brasil colônia se mantivera nos preceitos religiosos, nos rituais fúnebres, nas vantagens destinadas para alguns e desprivilegio de outros.

Esse pensamento social culturalista que persiste no imaginário social até a atualidade, foi questionado primeiramente com o surgimento da corrente epistemológica do Estruturalismo. No Brasil tal, corrente epistemológica é bastante difundida com a Escola Paulista de Sociologia, que tem como precursor Donald Pierson e o seu representante mais popular é Florestan Fernandes.

O autor supracitado apesar de apresentar marco relevante na discussão das teorias raciais, persiste em defender alguns pontos questionáveis como o caso da anomia do negro, onde apregoava a incapacidade do negro ter consciência de si mesmo. Nessa concepção o autor sugere que o negro só veio a ter consciência de si após a segunda Guerra Mundial e, com tal afirmação, rejeita as lutas da população negra em busca de sua identidade nas organizações quilombolas e movimentos antes da abolição. Pode-se dizer que Fernandes não deixa de ser um nome importante para a discussão das relações raciais.

De acordo com Fernandes (2007), as origens da sociedade brasileira do início do século XX eram altamente dinâmicas do ponto de vista econômico e totalmente despreocupadas com as questões sociais. Essas características, segundo ele, se assentam na forma de processamento da revolução burguesa que não estava voltada para a democracia como na Europa e Estados Unidos.

O autor defende a ideia de que a estratificação das ideias liberais no Brasil foi capaz de colaborar na superação do regime escravista. Porém não houve uma preocupação para o enfrentamento da grande desigualdade herdada do regime escravocrata, levando a uma preocupação muito maior com as questões políticas que com as sociais. Daí surge um dos pensamentos acerca das relações raciais defendido por Fernandes que é a herança do passado escravista. Tal ideologia apontava o passado escravista como responsável por todo processo de discriminação e desigualdade social que o negro passa a sofrer no período pós-abolição.

O autor em epígrafe vai inaugurar as críticas ao conceito de democracia racial reinante que, até então, foi difundido na obra de Gilberto Freyre, o qual demonstrava a figura do mestiço como uma prova da convivência harmoniosa entre as raças no Brasil, além da obra de Freyre não suscitar questionamentos a respeito das relações de poder, conflitos de interesse e até mesmo a exploração econômica. Fernandes (2007) aponta essa arquitetura de uma barreira para a ascensão do negro:

A ideia de que existiria uma democracia racial vem sendo fomentada há muito tempo. No fundo ela constitui uma distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal de “grandes famílias” – ou seja,

como reação a mecanismos efetivos de ascensão social do mulato (FERNANDES, 2007, p.43).

Os estudos de Fernandes começam a denunciar a ideia de que o brasileiro tinha preconceito de ter preconceito, ou seja, faz uma alusão crítica ao fato de que essa relação harmoniosa descrita por Freyre era utópica. Inicia-se o processo de repensar como foram as relações raciais na construção do Estado Brasileiro.

De acordo com essa reflexão proposta pelo autor, depreende-se que havia uma grande desigualdade entre negros e brancos. Tal fato gerava problemas sociais além de apontar a existência do preconceito racial. De acordo com Fernandes (2007), pode-se observar uma tendência comportamental alicerçada em padrões tradicionalistas e que geraram alterações de atitudes diante do preconceito racial, como afirma no trecho a seguir:

O que há de mais relevante nas atitudes dos brasileiros diante do “preconceito de cor” é a tendência de considerá-lo algo ultrajante (para quem o sofre) e degradante (para quem o pratique). Essa polarização de atitudes parece ser uma consequência do ethos católico, e o fato dela se manifestar com maior intensidade no presente se prende à desagregação da ordem tradicionalista, vinculada à escravidão e à dominação senhorial (FERNANDES, 2007, p.41).

Apesar de naquele momento estar em alta os ideários biologizantes, teses evolucionistas, além das ideias positivistas, sendo com base nesses referenciais que os cientistas procuravam abordar e explicar as diferenças humanas, Fernandes contrapõe esses ideais apontando fatores sociais que influenciavam na existência de preconceitos em relação à população negra, mesmo que tal atitude fosse disfarçada pela sua negação.

O autor em questão também critica a crença dos abolicionistas, políticos e cientistas que acreditavam que a modernização industrial não poderia acontecer senão com a vinda de mão-de-obra branca. Era uma crença comum entre a dominação branca a incapacidade do negro para o mercado de trabalho aqui expandido que começa a ser questionada.

Azevedo (2005) apresenta uma discussão sobre o fato de que no final do século XIX, o Brasil recebeu uma quantia aproximada de mais de setecentos mil europeus. Essas pessoas vieram em busca de novas chances nas prósperas terras paulistas, por isso houve uma substituição significativa de negros escravos por mão de obra branca importada. Essa troca foi instigada por uma política anti-negro que, dentre outros aspectos, utilizava o medo no imaginário social a respeito da pessoa negra como forma de incentivo ao clareamento da população brasileira através do imigrantismo.

Esse fato de se proporcionar políticas públicas que facilitassem a vinda de brancos europeus para o Brasil ultrapassou questões meramente da resolução de problemas da força de trabalho para a lavoura. Fica clara a intenção de promover o branqueamento da população brasileira.

O processo histórico desvenda uma sucessão de crises que geraram diversos pensamentos progressistas. Desse modo, formularam-se mentalidades diferenciadas, imigrantistas, provocando, assim, uma crise no escravismo. Prossegue a autora enfatizando que os proprietários, os fazendeiros de São Paulo, principalmente os proprietários de terras férteis em regiões ocidentais, tenderam a preferir trabalhadores escravos a trabalhadores livres europeus, mesmo antes da abolição.

Os fazendeiros, por sua vez, perceberam que estabelecer relações de produção com base no trabalho de imigrantes, em vez de se prender ao trabalho dos escravos, poderia proporcionar uma mudança radical no modo de vida de muitas pessoas. Com essa política de incentivar a mão de obra do imigrante, deflagra-se um embate entre o materialismo histórico e o idealismo e as concepções de trabalho.

Na década de 1870, já prevendo a extinção da escravidão e a substituição do escravo pelo trabalhador livre, alguns políticos estavam tentando evitar futuros problemas aos proprietários de terras. Foram travadas longas campanhas a favor da imigração, ficando implícitos os reais motivos do imigrantismo que, para Azevedo (2005), era branquear a população brasileira através da miscigenação, evidenciando questões raciais até então supostamente apontadas em segundo plano.

Ao discutir questões de imigrantismo, esta autora ainda destaca que não era uma simples contenda política. As autoridades debatiam fatores que ultrapassavam os limites da simples imigração. Perpassavam questões raciais que destacavam, entre outras coisas, a busca de um tipo ideal de imigrantes. Em discursos políticos geralmente defendiam a vinda de europeus para o Brasil. Algumas nacionalidades eram preteridas como os chineses e isso pode demonstrar que havia um plano de Estado e Nação eugênico implícito no processo de colonização através dos imigrantes.

Nesta mesma perspectiva teórica Azevedo (2005) relata, por exemplo, a criação de leis que tratavam da necessidade evidente de braços para o trabalho para justificar o preterimento dos negros libertos que poderiam desenvolver essas funções. Essas mesmas leis destacavam a impossibilidade de preenchê-las com pobres livres, entendam-se aqui negros, pois entre os

parlamentares era comum o discurso que apregoava o despreparo do negro para desenvolver as atividades laborais como pessoas livres.

O pensamento de se ter um país totalmente livre do trabalho escravo coloca em debate diversas questões: Como o branco vai lidar com essa situação? O que o negro liberto faria? O que aconteceria com inúmeros imigrantes que estão chegando ao país? Embora as dificuldades de integrar esses pensamentos em uma sociedade escravista, o sucesso da abolição foi fundamental para os negros, porém acabaram acarretando outros obstáculos para a sua integração na sociedade.

A obra de Fernandes (2007) corrobora com a ideia das dificuldades encontradas pelos negros para se integrar numa sociedade competitiva. Esse processo de integração social gera obstáculos desiguais para a sociedade, como destaca Fernandes (2007)

Aqui, é preciso atentar para o fato de que a modernização não se processa de forma igualmente homogênea em todas as esferas da vida social. A implantação da ordem social competitiva teve profundas consequências, principalmente para o desenvolvimento econômico e a orientação do capitalismo numa direção típica do mundo moderno. Todavia, a ordem social competitiva não se impôs por igual em todo o Brasil. De um lado, seu desenvolvimento rápido coincidiu com a expansão do café e com o surto urbano-industrial do sul. Ela beneficiou os círculos da raça dominante que ocupavam posições estratégicas na estrutura de poder econômico e político e, numa extensão um pouco menor, de início, os imigrantes europeus (FERNANDES, 2007, p. 48)

Mudou-se o sistema, mas infelizmente o pensamento escravista permaneceu no imaginário da população e nas práticas sociais. Mesmo adaptando algumas exigências dos trabalhadores como a compra de maquinário e aparatos necessários, os fazendeiros e os parlamentares buscaram leis que obrigassem e facilitassem a aceitação do trabalho dentre os estrangeiros. Para tal foi proposto o trabalho a título de aforamento, obrigando o trabalhador e o fazendeiro a cumpri-lo, de modo que ambos fossem castigados, caso descumprissem. O controle do tempo de trabalho também seria uma das leis a serem implementadas, ou seja, mesmo livre, mas debaixo de inúmeras exigências dos fazendeiros, e assim ia persistindo a dominação de uma ideologia escravista.

Houve a instalação de uma política pública para a vinda de imigrantes brancos para o Brasil. Tal política reforçou a constituição de um pensamento racial eurocêntrico que

desconsiderou a importância do negro para a sociedade e estimulou diferentes formas de discriminação racial e social deste indivíduo.

Hasenbalg (1988) relata que desde o início da expansão europeia, através das grandes navegações no contexto histórico do século XV, nota-se nitidamente o contato de brancos europeus com os diversos povos do mundo. Surgem, como resultado, a colonização metropolitana, as migrações forçadas e os sistemas trabalhistas num modelo escravista da época.

Segundo o autor, o racismo surgiu da decorrência dos fatos impostos pela tal população “branca”, em não aceitar, em seu meio, povos não brancos, fossem eles afrodescendente ou índios. A idealização de cor fez com que surgisse na história o domínio do branco europeu sobre os povos colonizados que não pertenciam à mesma etnia ou raça acentuando, assim, a exclusão dos não brancos do universo burguês.

Tal domínio foi interpretado por Darwin em uma das muitas teorias elaboradas por ele, sobre o darwinismo social, o evolucionismo, as doutrinas do “racismo científico” relacionadas à expansão imperialista dos países europeus. As teorias de Darwin propunham um ponto de vista teórico, porém abstrato, apontando como natural a assimilação de raças consideradas inferiores e o seu processo de subordinação e desaparecimento.

Ainda de acordo com Hasenbalg (1988), em uma análise das exigências estruturais das modernas sociedades industriais que, por si só, conseguem se manifestar através da universalização, realização, eficiência instrumental e capacidade individual das oportunidades propostas ao longo dos anos, cada uma delas propõe uma situação desfavorável devido ao preconceito do grupo dominante. Porém, com o passar do tempo, as minorias aprenderam a cultura dominante e desenvolveram as habilidades por elas requeridas e se deslocaram para cima na hierarquia ocupacional.

Percebe-se que houve uma mobilidade social forçada que, mesmo em condições adversas, os negros conseguem algumas transformações. Não que isso seja considerado grandes avanços ou aceitação, mas que demonstra formas de resistência e de luta em favor de uma possível igualdade de oportunidades para os negros numa sociedade tipicamente de padrão branco e europeu.

Este mesmo autor diz que o preconceito e a discriminação do grupo branco se impõem de forma superior não temendo a sua diminuição através da persuasão moral. Porém, o ritmo lento do progresso no processo de incorporação é explicado como o resultado do fracasso ou

incapacidade das minorias raciais em operar as adaptações culturais necessárias. Foi criado um processo de responsabilização do oprimido pela sua opressão, em outras palavras, reforça a ideia da incapacidade do negro de ascender socialmente, culpabilizando a si próprio por causa de suas dificuldades.

Esta cultura da pobreza e formas anormais de organização social e familiar constitui a explicação do confinamento na pirâmide social, muitas vezes abaixo da linha imaginária da pobreza e que geralmente é atrelada a uma cor específica, embora tenha uma abordagem bastante social. Diante disso destaca-se que

Nos diagnósticos desta variante a estrutura econômica é isenta de responsabilidade e o racismo desaparece como fator explicativo. As vítimas são responsáveis pelos seus próprios defeitos que explicam sua subordinação social. Podem se encontrar aqui ressonâncias da antiga crença racista segundo a qual as pessoas de ascendência africana, como raça de “gente de cor”, não tinham a capacidade de melhorar por si mesmas (HASENBALG, 1988, p. 74).

Há a percepção deque além do modelo de assimilação, outra teoria fundamentada em antropólogos e sociólogos da década de 1930 demonstra um modelo de casta e classe semelhante ao sistema de castas da Índia. Esse sistema de castas está caracterizado na maioria das definições pela ausência de acordos sancionados mediante casamentos e mobilidades entre grupos.

O padrão dessas relações implica nas estruturas de diferenciação de classes presentes dentro da linha de separação de castas raciais, num período em que a escravidão estaria traçada no sentido horizontal, girando em torno do seu eixo no sentido diagonal como resultado da crescente estratificação interna do grupo negro.

O uso deste modelo é criticado pela difusão de uma ideia de variação do conceito de casta numa visão estática da estrutura social, que se torna incapaz de explicar as constantes mudanças no sistema de relações raciais, da cultura e da religião. Ou seja, há a construção de um modelo social que prevê mais uma vez a impossibilidade de mudanças de classe pelos negros. De certa forma, esse pensamento de castas é posto como forma de manutenção de privilégios a uma parcela da sociedade exclusiva de brancos.

Segundo Hasenbalg (1988), ainda há uma interpretação marxista do racismo, do preconceito e da discriminação racial. Há a consideração de que são como subprodutos necessários ao desenvolvimento capitalista com o objetivo de manter uma força de trabalho

explorável, constituída pela divisão da classe trabalhadora, apaziguando ou diminuindo o conflito de classes.

Pode-se dizer que o preconceito racial constitui uma atitude justificada para a exploração de uma raça, sendo, assim, uma atitude social que acompanha as práticas exploratórias das classes dominantes numa sociedade capitalista. Esta interpretação caracteriza a importância do racismo como mecanismo da dominação de classe, fazendo com que as alianças e coligações inter-raciais tornem-se necessárias.

As reações para esta interpretação apontam para o fato da mesma desconsiderar aspectos relevantes da dinâmica social. Assim está suposto na perspectiva marxista que a raça e a etnia constituem manifestações que apenas alteram a forma, mas o seu contexto permanece intacto na sociedade.

O reflexo das relações de classe subestima o papel dos fenômenos racial e étnico na análise da sociedade plurirracial. Essa conceituação do negro como um segmento explorado da classe trabalhadora explica as hierarquias raciais como interesses e estratégias da classe capitalista na opressão racial, fazendo com que muitos negros adotem o sistema anticapitalista como forma de resistência à exploração pré-determinada.

Ainda para Hasenbalg (1988), a falsa consciência sobre a redução do racismo entre a população branca simplifica as profundas raízes históricas do racismo na sociedade e sugere uma distribuição dos benefícios derivados do racismo. Tal visão procura generalizar os ganhos materiais da classe capitalista e subestima os benefícios econômicos da população branca ao longo do tempo.

Desta forma o resultado das práticas racistas torna-se o referencial dos brancos nas posições de classes, fazendo com que a exclusão racial praticada pelos setores organizados da classe operária vincule-se ao segmento mais avançado da economia. Há a sugestão da possibilidade de que as práticas racistas estejam diretamente ligadas à estrutura de interesses materiais, competitividade e benefícios simbólicos de grupos da população branca.

Para Hasenbalg (1988), ao considerar o processo de transmissão de status, os não brancos obtêm menos educação, já os brancos são considerados como pessoas com o maior nível de escolaridade. Estas evidências empíricas indicam que a população negra no Brasil está exposta a um ciclo cumulativo de desvantagens que afetam sua mobilidade social. Por isso o negro enfrenta uma estrutura de oportunidades sociais calejadas pelas ações do tempo, tornando-o mais desfavorável que o branco.

Ao olhar a história do Brasil pode-se perceber que inegavelmente houve uma colaboração de povos de diferentes raças para a formação do país. Sejam os povos nativos, nomeados de “indígenas” pelos portugueses, os negros traficados para serem escravizados no processo de construção desse país, fato que faz com que até hoje se detenha uma cultura baseada num conceito denominado miscigenado. Conceito este que foi forjado numa concepção político-ideológica de dominação branca que influenciou grande parte da desigualdade social, política e moral sofrida pela população negra.

O negro foi posto diante de uma situação onde é apenas invisibilizado e não consegue ser visto enquanto indivíduo com suas marcas identitárias. Embora o negro tenha sido elemento fundamental na construção do país, conforme afirma Querino (1980), ainda não houve a igualdade de importância do seu papel nos diferentes contextos sociais, sendo relegado apenas ao branco o papel de responsável pelo desenvolvimento do Brasil.

Nesta formação do país, desde o Brasil colônia, houve a inserção de povos de diferentes etnias e esse fato propiciou a formação de um país com várias raças. Daí a ideia de que seria possível a convivência pacífica entre os povos de todas as raças. Esse fato gerou uma associação ao pensamento de Freyre (2004) da ausência de preconceitos e até mesmo uma ilusão de que preconceito é coisa do passado, fazendo-se pensar em uma dissolução das diferenças.

Fica evidente que a construção racial, que é feita no imaginário dos brasileiros, leva a pensar que todos são iguais e que todos têm as mesmas oportunidades de acesso às instituições de promoção da cidadania. Como acontece, por exemplo, no caso da escola, gerando uma dissolução de identidades que é usada como forma de afirmação na hora de se garantir direitos, mas é negada na concretização das ações que garantam a equidade de direitos. Ou seja, na teoria o negro tem os mesmos direitos que o branco, mas na prática isso não passa de um discurso do politicamente correto e, como afirma Fernandes (2007), o brasileiro tem um preconceito reativo, ou seja, nega-se a existência de preconceito por fatores políticos, religiosos e sociais, levando a uma ilusão de um “paraíso racial”.

Esses fatos apresentados acima são fáceis de serem observados na sociedade brasileira, basta que se tenha o desejo. O que se tenta nessa pesquisa é compreender os motivos que tornaram modelo para as relações raciais apenas um padrão branco e eurocêntrico e como esse padrão foi forjado na história do país.

Destaca-se que o negro é parte fundamental da cultura brasileira e que contribuiu para a formação da atual sociedade brasileira. Tal fato ainda é negado por parte significativa da população e isso pode ser percebido diante das ações de racismo e preconceito ainda reinantes contra a raça negra. É necessária a criação de medidas de conscientização e políticas públicas a fim de sanar essas lacunas entre a imagem preconcebida dos negros e a sociedade em que vivemos.

No próximo subcapítulo serão abordadas as relações de gênero em favor da emancipação feminina e a importância da discussão dessas relações para a plenitude da mulher negra e professora.

1.3 A mulher e os desafios para a igualdade de gênero

Desde a origem das civilizações, a mulher foi forçada a ocupar um lugar de subordinação e opressão na sociedade, sendo considerado na grande maioria das vezes um mero objeto. Ela estava sob constante tutela: enquanto solteira, era posse de seu pai, ao casar-se se tornava propriedade do marido. O rompimento desta situação de subalternidade pode ser associado à Dimensão Pedagógica do Cinema Negro, uma vez que esta concorre para a dissociação de uma imagem historicamente pautada na submissão para uma visão libertária.

O caminho entre os direitos das mulheres e as lutas para a igualdade das minorias em geral estiveram sempre entrelaçados. Na época do Brasil Colônia (1500-1822), pouco foi conquistado. Vivia-se uma cultura enraizada de repressão às minorias, desigualdade e de patriarcado. As mulheres eram propriedade de seus pais, maridos, irmãos ou quaisquer que fossem os chefes da família. Nesse período, a luta das mulheres era focada em algumas carências extremamente significativas à época: direito à vida política, educação, direito ao divórcio e livre acesso ao mercado de trabalho.

A partir desses movimentos de luta e resistência da população feminina de forma ampla, inicia-se o processo de construção do conceito que perpassa esta pesquisa. Aqui há a instigação de práticas que promoviam a autonomia feminina, participando ativamente da sociedade brasileira e este movimento de sair de um lugar que tenta impor à mulher dá indícios da construção de uma imagem de afirmação positiva feminina.

A superioridade da figura masculina intensifica-se com a promulgação do Código Civil Napoleônico de 1867 – o Código de SEABRA, que obrigava as mulheres casadas a residir no domicílio do seu esposo, a prestar-lhe obediência e não as autorizava sem o assentimento dele, a adquirir, administrar, alienar bens, entre outras ações, reforçando as desigualdades de gênero.

Mesmo com o advento do Código Civil de 1916, a mulher ainda continuou a ser tratada, na maioria das vezes, como objeto. Estava elencada como incapaz e necessitava da aprovação do marido para que seus atos tivessem validade civil. Era mãe, mas o pátrio poder lhe era conferido de forma subsidiária.

Somente em 1962, com a entrada em vigor do Estatuto da Mulher Casada, a mulher foi liberada do autoritarismo masculino. A partir de então, uma série de sucessivas leis, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, buscou efetivar as conquistas que foram precedidas de grande luta pelas mulheres brasileiras. Entretanto, apesar da formalização das conquistas, o reconhecimento dos direitos não marcou o fim de uma luta histórica, mas sim, o início de novas batalhas.

Ao analisar essa conjuntura, torna-se imprescindível rever alguns estudos feministas, produzidos por mulheres em diferentes períodos e contextos, procurando compreender um pouco mais a construção das relações de gênero na história e dar visibilidade a esses estudos, pois, segundo Perrot (2005), por muito tempo, as mulheres foram esquecidas pela historiografia e pela sociedade em que estavam inseridas, relegando-se a elas um “silêncio ensurdecedor”.

Este esquecimento da participação feminina na sociedade dificulta a construção de uma imagem de afirmação positiva. Esta opressão que tentava impor-lhes um segundo plano traz à tona alguns pontos a serem desvendados com a Dimensão Pedagógica do Cinema Negro. Afinal esta epistemologia cinematográfica vai fazer com que passem a refletir sobre como a mulher quer ser vista pela sociedade.

O movimento feminista traz mudanças significativas no modo da sociedade ver a mulher e a consideração do seu papel histórico social. O quadro a seguir, baseado nos estudos de Louro (1997) demonstra uma organização do movimento feminista em ondas (momentos), exemplificando a evolução da luta feminina e seus ideais com o passar dos anos:

Quadro 2 - Organização geral do movimento feminista segundo Louro (1997)

Primeira Onda	A partir de 1930	Movimento de luta por direitos políticos, sociais e econômicos que até o momento estavam restritos aos homens, como por exemplo, o direito à educação, ao trabalho remunerado e o direito à propriedade.
Segunda Onda	A partir de 1960	Momento em que ocorre a busca pela compreensão da dominação masculina e se critica as experiências femininas da época como o casamento, a maternidade e os papéis sociais preestabelecidos.
Terceira Onda	A partir de 1968	Tinha como tema central a diferença, contemplava várias reflexões de feministas negras, defendiam a existência de experiências e consciências múltiplas entre as mulheres, advindas de assimetrias como raça, classe, etnia e orientação sexual.

Fonte: Louro, 1997, p. 16.

Avançando nessa discussão fica evidente que a luta feminista vem crescendo com o surgimento de novos estudos a partir das relações de gênero. Tais estudos foram introduzidos por Simone de Beauvoir, escritora francesa e feminista, que antecipa as discussões sobre a diferença entre homens e mulheres. Essa escritora vem sendo considerada uma das referências na construção do pensamento feminista no século XX.

O termo “gênero” veio como uma categoria de análise para questionar a suposta essencialidade da diferença dos sexos. Essa ideia de que mulheres são passivas, emocionais e frágeis; e homens são ativos, racionais e fortes é posta em discussão a partir do conceito de gênero. Na perspectiva de gênero, essas características são produto de uma situação histórico-cultural, em que as diferenças são produto de uma construção social. Portanto, não existe naturalmente o gênero masculino e feminino, eles são construídos socialmente.

[...] a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres, que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito em nome de quem a representação política é almejada (BUTLER, 2015, p.17).

O conceito de gênero está atrelado a uma luta por direitos, principalmente pelos movimentos feministas e atualmente LGBT. Esse fato pode ser percebido nos relatos que exemplificam a condição subalterna das mulheres que, ao longo da história, foram desconsideradas da participação ativa da vida social.

Nesta perspectiva o termo gênero passou a ser utilizado em meados dos anos 80, por feministas que queriam denunciar a desigualdade entre homens e mulheres e que resultava na opressão e discriminação entre ambos. Para Butler (2015), a condição social da mulher já demonstraria que havia uma forte desigualdade entre homens e mulheres, tendência aumentada conforme a classe social, raça, etnia, condições de vida e outras.

Há uma relevante diferença de salários e uma pequena participação política das mulheres. Observa-se também a diferença na moral sexual e na atribuição de performances domésticas distintas para homens e mulheres apontando para a manutenção de heteronormatividade.

Esta demarcação entre os papéis do homem e da mulher, restritos a uma sociedade que não considera outras possibilidades de existência além de um universo masculino. Nesse sentido, destaca-se que há a disseminação de uma falsa igualdade entre as pessoas, mas que acaba na afirmação de uma valorização de um padrão único, hegemônico e masculino que castra a liberdade do ser humano.

Butler (2015, p.21) afirma que *o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos*. É possível verificar ao longo da história que a participação social da mulher sempre se deu através de muita luta e resistência.

Beauvoir (1998) assevera que o sujeito se constrói socialmente, embora o homem seja considerado como o ser absoluto, positivo, restando à mulher apenas o lado negativo, subalterno. Também afirma que o papel a ela atribuído é sempre relacionado à supremacia masculina. Essa percepção sobre o mundo ainda é intensificada pela questão religiosa, científica e política, que estão alicerçadas numa visão binária e essencialista entre homem e mulher. Defendendo a ideia de que as diferenças são naturais e inevitáveis, esse binarismo se reflete na constituição de ideias que garantem a perpetuação de um universo euro-hetero-macho-autoritário.

De acordo com Butler (2015), a sociedade reforça estereótipos, pois ainda é pensada com papéis pré-estabelecidos. Mesmo os grupos que lutam pela emancipação da mulher, ainda parecem vê-la dentro de uma perspectiva limitadora. Não há como dizer que o termo

mulher é um termo democrático, se ainda parecem permanecer as mesmas atitudes outrora criticadas.

Nessa mesma perspectiva Butler (2015, p. 20) diz que a *invocação performativa de um antes não histórico torna-se premissa básica para garantir uma ontologia pré-social de pessoas que consentem livremente em ser governadas, constituindo assim a legitimidade do contrato social*. São estimuladas novas formas de imaginar a sociedade livre de estereótipos historicamente construídos. Para que tal fato seja possível é importante repensar a sociedade livre de imposições sociais e que haja possibilidade de desconstruir conceitos e ideias que parecem arraigadas no imaginário coletivo.

Destaca-se aqui que o conceito de gênero, muitas vezes é distante da realidade das pessoas. Esse fato se deve pelo motivo de se acreditar que a maioria das diferenciações observadas é considerada natural pela sociedade que passa a aceitar as imposições e, sem qualquer senso crítico, as reproduzem.

Gênero é uma categoria relacional do feminino e do masculino que leva em conta as diferenças biológicas entre os sexos. Reconhece a desigualdade, mas não admite como justificativa para a violência, para a exclusão e para a desigualdade de oportunidades no trabalho, na educação e na política. É um modo de pensar que viabiliza a mudança na sociedade e, por consequência, nas relações de poder. É um instrumento para entender as relações sociais e, particularmente, as relações sociais entre mulheres e homens. As relações de gênero podem ser estudadas a partir da identidade feminina e masculina, porém não se limitando a essa dicotomia.

Extrapolando o conceito de gênero, remete à Dimensão Pedagógica do Cinema Negro que traz a discussão sobre diferentes relações de poder recorrentes de gêneros distintos e sua afirmação na sociedade tecnológica. Há a delineação de uma imagem feminina que ultrapassa os moldes brancos na condição de macho que passa a ser entendido além deste reducionismo.

No próximo capítulo trataremos mais especificamente da interseccionalidade de raça e gênero na construção de uma luta feminista negra que vai ajudar a compreender como esses marcadores de diferenças são utilizados para estereotipar e tentar oprimir principalmente as mulheres negras.

CAPÍTULO II – REPRESENTAÇÕES ACERCA DE DIVERGÊNCIAS FEMINISTAS PARA MULHERES NÃO BRANCAS

Nesta seção será discutida a necessidade de se reinventar o movimento feminista para incluir questões específicas de luta da mulher negra. Abordar-se-á questões que dão caráter específico à luta das mulheres negras. Pretende-se perceber como as lutas feministas lideradas por mulheres brancas, apesar de contribuir para a emancipação feminina, não abrangia a coletividade das mulheres negras.

2.1 Feminismo Negro: dialogando acerca das desigualdades raciais

A construção de um feminismo negro no Brasil foi motivada, em linhas gerais, pelos mesmos fatores do feminismo branco. Por outro lado é preciso considerar que houve historicamente um acúmulo de privilégios pelas mulheres brancas e que as mulheres negras, desde a sua vinda para o Brasil, passaram por perdas que precisam ser reparadas para além das diferenças de gênero.

Neste contexto, identificamos através da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro que a mulher afrodescendente buscou para si o rompimento de padrões associados a sua imagem. Destaca-se que ela quer uma representação positiva de si mesma na sociedade e é através da conquista de novos direitos que ela vai se afirmando, pois vive em sociedade capitalista organizada em um sistema de classes com poder distinto.

O *blackfeminism* foi o primeiro movimento que criticou o feminismo hegemônico, isto é, foi contra um feminismo pautado em modelos eurocêntricos, que atendia especificamente aos objetivos primordiais de mulheres brancas. Para tratar dessas diferenças e especificidades essa dissertação está fundamentada em Gomes (1995), Carneiro (2003); Hooks (2015); Davis (2013); Freitas (2017).

Nesse sentido, conforme afirma Fonseca (2016), o feminismo negro surge como uma possível problematização do conceito universal de feminismo eurocêntrico que estava posto na sociedade. A imagem feminista deste período estava restrita a um grupo e era preciso democratizar tal direito, pois a mulher negra também ansiava por uma imagem positiva de si mesma. Fonseca (2016) assevera que:

O feminismo construído pelas mulheres negras, por fim, foi essencial para a crítica da categoria universalizante de “mulher” e rompeu com paradigmas do feminismo acadêmico branco que não levam em consideração as especificidades das diversidades que cada mulher traz consigo, apontando que, ao não fazer isto, acaba por reforçar relações coloniais racializadas de dominação ou até mesmo provocando novas formas de violência (FONSECA, 2016, p.113).

As mulheres negras e outras pertencentes a grupos historicamente discriminados como as indígenas, camponesas, pobres, lésbicas, entre outras, não estavam contempladas nas pautas do feminismo até então defendido por mulheres brancas. *Mulheres privilegiadas queriam igualdade social com os homens de sua classe, algumas queriam salário igual por trabalho igual, outras queriam estilos de vida diferente* (HOOKS, 2015, p.199). Um sistema machista, capitalista e racista produzia diferentes formas de opressão que eram desconsideradas pelo feminismo ocidental.

Então, após a instauração de uma luta feminista no Brasil, era preciso pensar a mulher negra nessa batalha. Perceber que, embora a pauta feminista tentasse emancipar a mulher, não havia enfoques que polemizavam com afinco a problemática específica da mulher negra e, como afirma Carneiro (2003), era preciso enegrecer o feminismo¹¹. A autora afirma que:

Não tratavam sobre as condições das mulheres negras na sociedade. [...] era “preciso “enegrecer o feminismo”, visto que “era preciso assinalar a ideia branca e ocidental da formulação clássica feminista”, além de revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídas em sociedades multirraciais e pluriculturais (CARNEIRO, 2003, p.118).

Salienta-se aqui a necessidade de se reconstruir a imagem de afirmação feminina negra enquanto minoria vulnerável, pois não tinham seus direitos respeitados, nem sequer eram pautados. A autora demonstra aqui uma importante característica da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro, a capacidade de fazer a mulher negra desejar ser vista de outra forma pela sociedade. É através da luta por seus direitos que implicitamente ela vai traçando sua representação positiva.

¹¹Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração e constituição do país (CARNEIRO, 2003).

A escritora Bell Hooks também destaca o fato das estruturas existentes ignorarem a produção de pesquisadoras negras feministas, centrando-se numa visão euroheteronormativa das relações de gênero. Há de se destacar aqui que são valorizadas as produções numa perspectiva que destaca a condição de macho como única razão de ordem. A autora ainda destaca:

E o conceito ocidental sexista/racista de quem e o quê é um intelectual elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente e torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigiram nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. (HOOKS, 1995, p. 468).

A luta por direitos da mulher negra frequentemente era posta em segundo plano dentro até mesmo de organizações que defendiam políticas antirracistas. Destaca-se, por exemplo, que no movimento negro brasileiro, nas décadas de 1970 e 1980, devido à existência de machismo em seu interior, havia o predomínio heteronormativo. As mulheres, em geral, tinham pouco poder de decisão.

Aqui a Dimensão Pedagógica do Cinema Negro apresenta reflexões sobre a possível existência da vontade de ter uma imagem positiva que representasse igualdade de direitos quando participa dos movimentos sociais. Há de se pensar que a mulher negra tenha delineado em sua história uma representação que valorizasse sua participação independente do seu gênero, tornando-se vulneráveis, pois fugiam à normalidade das decisões heteronormativas.

O próprio Movimento Negro Unificado (MNU), uma das principais organizações daquele período, por exemplo, não compreendia que as lutas das mulheres negras deveriam ser defendidas pelo coletivo. Questões referentes a estas integrantes eram preteridas por questões gerais. A luta antirracista não garantia a ausência de machismo nas organizações e movimentos sociais e acabavam inviabilizando os problemas femininos em função de uma visão homogênea dos problemas do negro.

Contudo as mulheres negras passaram gradativamente a reivindicar que suas demandas como, por exemplo, a violência de gênero, construção de creches ou exercício de

direitos reprodutivos, que não eram abordadas ou secundarizadas fossem debatidas e levadas para instância de decisão. Após mobilizações, em 1982, as demandas das mulheres negras foram debatidas no congresso do MNU e inseridas nos documentos aprovados, consolidando-se de acordo com Domingues (2007) em seu Programa de Ação. Esse processo desperta a atenção das mulheres negras para a importância de produzir e reivindicar os espaços de poder.

Nesta mesma linha de entendimento, destaca-se outro ponto na perspectiva da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro, quando diz respeito às formas como estas mulheres se organizam para buscar representações em espaços de poder. A luta pela gestão compartilhada de poder demonstra outra faceta da sua imagem de afirmação positiva que é a conquista de espaços restritos a uma participação masculina.

Para as mulheres negras essa questão da submissão e coisificação acredita-se que foi intensificada por noções de inferioridade e superioridade dos povos que foram reforçadas principalmente pelas Teorias Raciais do século XIX. A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro leva a pensar que houve um processo que tentou desestabilizar a ontologia das mulheres africanas, quando estas foram escravizadas.

Para Carneiro (2011), a tentativa de desconstrução da imagem de afirmação positiva da mulher negra também está associada com a chegada das religiões de matriz europeia no Brasil. Os teólogos passaram a utilizar a religião para justificar que a africana não tinha religião, mas superstições; não tinha língua, mas dialeto; não tinha arte, mas folclore. E com essas ideologias foi sendo arquitetado o esfacelamento da identidade das africanas para aqui trazidas com base numa percepção racista e discriminatória do ser humano.

Além da religião, observa-se que houve outros fatores que contribuíram para a desqualificação da luta das negras e que geraram disparidades baseadas nas Teorias Raciais, que foram sendo elaboradas principalmente no início do século XX. Carneiro (2011) relata que houve todo um empenho da ciência para validar teorias que desqualificavam a mulher negra. A referida autora afirma que:

Depois veio a ciência. A construção das noções de inferioridade e de superioridade dos povos, com ápice nas teorias do racismo do século XIX, constituiu-se em um longo acúmulo teórico de diferentes disciplinas, em especial as ciências naturais no que concernem à classificação e a diferenciação dos homens, em regra com base nos conhecimentos da botânica e da biologia, transportados para a espécie humana (CARNEIRO, 2011, p.153).

Pensar a participação social e política da mulher negra traz indagações que diferenciam, de certa forma, a questão de gênero entre negras e brancas. É preciso perceber que os privilégios adquiridos ao longo da história têm cor e sexo. Percebe-se aqui que houve um embate histórico entre mulheres de raça e cores distintas. Tal fato pode-se dizer que não foi franco e direto, mas havia valores e posturas para pessoas segundo seus traços fenotípicos.

Considera-se que a luta da mulher negra foi muito mais árdua devido às problemáticas por ela enfrentadas principalmente no período da escravidão onde suas vidas foram desestruturadas, laços familiares extintos, corpo coisificado, enfim, passou por um processo de perdas, que reverberam nas suas vidas até a atualidade. Pode-se afirmar que naquele período tentou fixar na população feminina negra características que associavam uma imagética pejorativa a este grupo.

A simbologia associada à mulher negra pode denotar uma imagem de resistência. A obra de Freyre (2004), por exemplo, explora as formas de como ela era espoliada na casa grande para aludir a uma possível representação da superação das dificuldades ali postas. O autor diz que:

Muitas africanas conseguiram impor-se ao respeito dos brancos; umas, pelo temor inspirado por suas mandingas; outras, como as Minas, pelos seus quindins e pela sua finura de mulher. Daí ter uma minoria delas conquistado para si uma situação quase idêntica à que o moralismo parcial dos jesuítas só soubera assegurar para as índias. Situação de “caseiras” e “concubinas” dos brancos; e não exclusivamente de animais engordados nas senzalas para gozo físico dos senhores e aumento do seu capital-homem. (FREYRE, 1933, p. 516)

Com esse quadro houve a tentativa de forjar para a mulher negra uma condição subalterna que convivia com as adversidades. E mesmo com os problemas conseguia “criar” formas de superar a exploração. Elas tentam impor respeito através das magias, quindins, mas isso não as tirará da situação ali posta. A dominação e espoliação superaram meras ações que, de certa forma, poderiam ser vistas como privilégios.

Historicamente surgem características que parecem ser reforçadas pela escravidão. Nesse período são tratadas com muito sadismo, era comum ser alvo de vinganças por traições conjugais. Isso tentava reforçar uma imagem negativa da mulher negra que precisa ser desconstruída.

Diante deste quadro exposto destaca-se a Dimensão Pedagógica do Cinema Negro como elemento de superação de uma imagem que tentam impregnar na mulher negra. Perceba que há uma preocupação em superar estes traços de permissividade que tentam fazer aparentar no convívio entre casa grande e senzala.

Freyre (2004) também fala de como a mulher negra era alvo de sanções tenebrosas, mesmo que sua condição de escrava não lhe desse o direito sobre seu corpo e a recusa das investidas dos seus senhores, acabavam sendo culpabilizadas. Observe a crueldade relatada a seguir:

Sinhás moças que mandavam arrancar os olhos de mucamas bonitas e trazê-los à presença do marido, à hora da sobremesa, dentro da compoteira de doce e boiando de sangue ainda fresco. Baronesa já de idade que, por ciúme ou despeito, mandavam vender mulatinhas de quinze anos a velhos libertinos. Outras que espatifavam a salto de botina dentaduras de escravos; ou mandavam cortar os peitos, arrancar unhas, queimar cara ou as orelhas (FREYRE, 1933, p.93).

A violência faz parte do cotidiano da mulher negra desde sempre nesse país. Mesmo após a abolição, quando a mulher negra vem para o meio urbano ela continua sendo vítima de abusos. Até entre às próprias mulheres ocorriam diferentes formas de violência.

A falta de possibilidades de sustento fazia com que muitas acabassem na prostituição. O autor em epígrafe também retrata que a exploração da mulher negra era generalizada, até mesmo meninas de dez a doze anos acabavam nas ruas. Estas mulheres ficaram sem condições de uma vida saudável, pois estavam à revelia das mais diversas doenças, principalmente as sexualmente transmissíveis, pois ficavam a mercê de marinheiros de diferentes partes do mundo e que traziam consigo vários tipos de doenças e as infectavam como relata a seguir:

Mas o grosso da prostituição formou as negras, exploradas pelos brancos. Foram os corpos das negras – às vezes meninas de dez anos – que constituíram, na arquitetura moral do patriarcalismo brasileiro, o bloco formidável que defendeu dos ataques e afoitezas dos Don Juans a virtude das senhoras brancas. (FREYRE, 1933, p. 538)

Essas considerações acerca das formas como as mulheres negras são tratadas no decorrer da historiografia oficial remete ao pensamento do porquê de um feminismo negro. Traz à tona a reflexão dos reais motivos de se discutir sobre este assunto.

Falar das relações de gênero referentes a mulheres negras requer essa compreensão ampla das lutas e resistências específicas das mulheres não brancas. Há de superar a discussão das relações de gênero, para além do fato de se acreditar que a maioria das diferenciações observadas é considerada natural pela sociedade, que se trata apenas de formas de representações generalizadas. Há especificidades que surgem historicamente, socialmente e há grupos mais afetados que outros, como é o caso da população negra feminina.

Kimberlé Crenshaw (2002) traz o conceito metodológico da interseccionalidade para se referir a esses marcadores de diferenças. A autora introduziu nos debates feministas a discussão de como marcadores sociais como raça e classe influenciam nas discussões acerca de gênero.

Esta discussão não consiste em associar raça, classe e gênero, sem o isolamento de categoria. A mulher negra, pobre de um país subdesenvolvido tem diferentes discriminações que uma mulher negra, classe média norte americana, da mesma forma que outras mulheres brancas e pobres possuem realidades distintas que as diferenciam nesse contexto. Para a autora não se trata de discutir quem sofre mais ou menos, ela traz a análise de como esses marcadores produzem diferenças considerando o entrelaçamento dessas categorias.

Para pensar em gênero há de se refletir acerca das diferenças e como elas estão postas para as mulheres de raças distintas. Carneiro (2011) pontua que a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor em cinco anos em relação à das mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e especialmente nas ocupações de menor prestígio e remuneração.

Ao analisar as afirmações da autora supracitada, percebe-se que há especificidades na luta das mulheres negras que não podem ser igualadas com reivindicações de outras mulheres. Existe na história do país uma construção de privilégios que levam à formalização de um imaginário acerca da mulher negra que dá o tom das suas reivindicações, ou seja, faz com que ela tenha necessidades em relação às lutas de igualdade de gênero que, na prática, são muito diferentes de brancas que, historicamente, sofreram outras formas de opressão.

Carneiro (2011) também indica que a maioria dos avanços e direitos conquistados pelas mulheres até o momento não são experimentados pela mulher negra. Também diz que apesar de constituir aproximadamente metade da população feminina do país raras exceções

de negras que ocupam posições importantes. Nesse sentido, destaca-se o fato de que uma negra ocupar posição de destaque nem sempre é visto como algo positivo e, na maioria das vezes, esse fato é utilizado para desqualificar as denúncias de exclusão racial.

Essa ascensão da negra que consegue um bom emprego, ou cargo de destaque também é utilizado para desqualificar todo o processo de luta da mulher negra. Esse fato é utilizado para afirmar que essas raras exceções de sucesso profissional são a regra. Cria-se a falsa afirmação de que todas as mulheres têm a mesma oportunidade e que algumas conseguem aproveitar essas oportunidades melhor e conseguir ascender profissionalmente. Carneiro (2011) afirma que:

As mulheres negras assistiram, em diferentes momentos de sua militância, à temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero. Essa temática da mulher negra invariavelmente era tratada como subitem da questão geral da mulher, mesmo em um país em que afrodescendentes compõem aproximadamente metade da população feminina. Ou seja, o movimento feminista brasileiro recusava a reconhecer que há uma dimensão racial na temática de gênero que estabelece privilégios e desvantagens entre as mulheres (CARNEIRO, 2011, p. 121).

A questão de gênero trata de temas como as diferenças e exclusões sofridas principalmente pela população feminina e na sociedade brasileira houve a solidificação de um pensamento racial peculiar em relação à negra. Percebe-se que, historicamente, apesar das opressões sofridas pela mulher branca, essa desfrutou de privilégios se comparada à negra. Refletir sobre este tema desperta o anseio de se descobrir meios de democratizar o acesso às conquistas femininas para as mulheres negras que até hoje sofrem o desfavor de uma dominação racializada.

O imaginário social construído durante séculos de escravidão e fabricação ideológica acerca da afrodescendente dificulta ainda mais a luta contra o racismo e sexismo pelas mulheres negras. Brah (2006) salienta que questões de diferença estão no centro de muitas discussões dentro dos feminismos contemporâneos. Então, destaca-se que para compreender a questão da mulher negra é preciso visualizar as diferenças histórica e ideologicamente construídas.

Apesar dessa diferença entre as conquistas e experimentações dos avanços feministas entre brancas e não brancas, pode-se observar que há intersecções de objetivos e de uma luta contra a opressão. Brah (2006) afirma que:

Ao revisar debates feministas sugiro que feminismos negro e branco não devem ser vistos como categorias essencialmente fixas e em oposição, mas antes como campos historicamente contingentes de contestação dentro de práticas discursivas e materiais. De modo semelhante, argumentarei que a análise das interconexões entre racismo, classe, gênero, sexualidade ou qualquer outro marcador de “diferença” deve levar em conta a posição dos diferentes racismos entre si. Acima de tudo, sublinho a importância de uma microanálise que estude as inter-relações das formas de diferenciação social, empírica e historicamente, mas se necessariamente derivar todas elas de uma só instância determinante (BRAH, 2006, p. 332)

O objetivo aqui não é fazer um reducionismo das conquistas femininas. Destaca-se a existência de momentos que apesar de toda uma diferenciação entre negras e brancas, no processo de luta contra a dominação heterogênea e patriarcal, há lutas históricas e políticas que contribuem para o processo de emancipação feminina, havendo uma interconexão entre as lutas feministas de mulheres brancas e negras. Essa complementaridade ajuda na luta da mulher negra, embora não possa ser reduzida ao universo da mulher branca.

Para superar ideias consolidadas, é que a partir da década de 70, surgem os movimentos feministas negros no Brasil. Era preciso superar a ideia de que havia especificidades nos problemas entre brancas e negras. Tendo como precursoras Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, o feminismo negro defende a igualdade de gênero e cor. De acordo com Carneiro (2002), esse movimento de mulheres negras vai possibilitar que elas sensibilizem para a importância da sua participação política nas lutas pelos espaços de poder.

A participação da mulher negra vem sendo construída através dos debates coletivos, afirmação dos Direitos Humanos e ONGS. Toda essa luta se fortaleceu e a partir de 1980 há um avanço na luta das mulheres negras com maior visibilidade e intervenção no cenário político nacional.

O primeiro Coletivo de Mulheres Negras Nzinga foi criado em 1983, com o objetivo de articular as discussões de gênero e raça. Nesse mesmo ano, foram constituídos os Conselhos da Comunidade Negra nos órgãos governamentais. Em 1988 surge o Instituto da Mulher Negra (GELEDÉS), com o propósito de defender as mulheres negras que padecem de discriminação e desvantagens no acesso às oportunidades sociais em razão do racismo e sexismo (CARNEIRO, 2003).

O movimento feminista negro promoveu e participou de eventos marcantes na luta por políticas públicas específicas para esse grupo como o III Encontro Feminista Latino Americano e do Caribe, o IX Encontro Nacional Feminista, o I Encontro Nacional de

Mulheres Negras, e com esses eventos houve um fortalecimento do movimento feminista que vem questionar e reivindicar um espaço de respeito e dignidade para as mulheres negras.

As lutas contra a opressão de gênero e raça vêm sendo travadas pelos movimentos de forma contínua, sobretudo ao se tratar a violência cometida contra as mulheres negras e sua inserção no mercado de trabalho.

Para Gonzáles (1988) os movimentos negros e feministas ainda têm um grande desafio em tentar desconstruir a ideia que paira no imaginário social de que no Brasil não há discriminação e que todas têm oportunidades iguais diante da sociedade. Há que se sonhar uma liberdade que ultrapasse os limites depositados da senzala, que consigam inserir uma liberdade religiosa, de direitos, da cultura, de construtoras de conhecimento, de padrões estéticos.

Há consciência de que não tem sido fácil desestabilizar os alicerces de uma sociedade euro-hetero-macho-autoritária, mas aos poucos há resquícios de que se pode ousar a conquista desses objetivos. A transposição destes obstáculos à participação da mulher negra pode ser feita com o auxílio da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro. É através desta epistemologia que a negra pode adquirir uma imagética que seja subversiva aos padrões de dominação cultural que tentam delimitar espaços e representações para esta parte da população brasileira.

É importante ressaltar que quando se propõe a construção de uma imagem de afirmação positiva da mulher negra, há o intuito de se estimular não só uma auto-representação, mas uma valorização simbólica da negra. Este feminismo negro aqui apresentado concorre para esta finalidade: lutar para direitos e plenitude destas mulheres que tanto têm carregado em sua imagética marcas da negação histórica de seus direitos e que podem ser desmitificadas.

A seguir é apresentada a discussão acerca da mulher negra e professora. Como a mulher negra se vê nesse espaço e o utiliza como forma de resistência e empoderamento.

2.2 A mulher negra e professora

Quando se apresenta a discussão das relações entre a mulher negra e sua atuação como professora, depara-se com a afirmação que persiste no universo da educação, um imaginário social que remete a um sistema de ensino como um universo totalmente feminino. Há uma

desconsideração do seu processo histórico de construção que muitas vezes foi pautado numa perspectiva de gênero, classe e raça. Louro (1997) afirma que:

Também no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, "braço espiritual da colonização", para além das tentativas de catequização dos índios, investem de fato na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria daquelas que se organizam a partir de outras ordens religiosas) constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino, voltado para a formação de um católico exemplar. É importante notar que esse modelo de ensino permanece no País por um longo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII (LOURO, 1997, p.98).

Observe que num primeiro momento a educação formal é pensada para atingir um projeto de estado e nação. Tal projeto serviria para a manutenção dos direitos e poderes anteriormente construídos pela sociedade e que agora estavam sendo consolidados através da fixação de um modelo de cristão para a sociedade que resultaria num ideal de homem. Esse modelo excluiria da sua totalidade qualquer manifestação que não se identificasse com o padrão hegemônico do euro-hetero-macho-autoritário.

De acordo com Louro (1997) a função de professora vai sendo fixada num modelo que para a mulher ser professora precisaria ser compreendida como mãe espiritual, que esta função implicaria doação, dedicação, amor, vigilância e essas características eram naturais da mulher. Vão sendo determinadas características de um universo educacional feminino.

Foi construído um universo social para a figura da mulher que se dedicaria a ser professora. Reforçaram alguns pontos que viriam a contribuir para a solidificação de um imaginário que cerceasse a docente feminina numa perspectiva da abnegação, docilidade, uma possibilidade de se completar como mulher, mãe e assim estender as tarefas comuns do universo cotidiano para o mundo profissional. Esses traços apontados remetem à manutenção de uma sociedade patriarcal, onde a educação se tornava uma extensão do universo doméstico com a mesma ideologia euro-hetero-macho-autoritária.

Além desses pressupostos quanto ao gênero do trabalho docente, vai surgir limitações às mulheres negras que pretendessem adentrar num universo tipicamente branco. Para Gomes (1995), o ser mulher e negra na sociedade brasileira remetem a um acúmulo de resistências, indignação e conflitos entre a afirmação e a negação de nossas origens étnico-raciais. A autora afirma que:

Ser mulher negra e professora expressa outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente (GOMES, 1995, p.115).

É fato que desde que as mulheres negras foram escravizadas no Brasil, suas vidas tornaram-se símbolo de luta e resistência. A mulher negra que tivera uma abrupta separação de sua família, que foi forçada ao trabalho na lavoura, que na casa-grande servia de ama de leite aos filhos dos senhores, mas que ao mesmo tempo não tinha direito à maternidade, que fora usada como objeto pelos senhores, conseguiu vencer a todos esses ultrajes para se estabelecer no espaço público enquanto professora.

Nesse espaço se posicionou em igualdade aos homens e muitas vezes os superando, tendo demonstrado que as conquistas no campo educacional não se restringem apenas a ele. Freitas (2017) apresenta como a mulher negra foi suprimida da historiografia oficial ao afirmar que:

Contudo, considerando o cenário retratado pela narrativa “oficial”, a mulher negra foi historicamente submetida à invisibilidade, afinal, privilegiaram-se os homens, ou melhor, os homens brancos. Essa dupla invisibilidade, de gênero e raça, imbricada na centralidade da condição de classe do sistema capitalista, busca reservar para as mulheres negras no Brasil, a pecha de coadjuvantes, um espaço extremamente delimitado, reduzido a tipos já construídos, solidificados, porque não dizer, naturalizados nas tipologias das mulatas, crioulas, escravas fiéis e infiéis, mucamas. Pode-se acrescentar ainda, as “abnegadas ama de leite”, as “exímias cozinheiras”, as “temidas macumbeiras”, tipos que prevalecem quando se apresentam as mulheres negras nas páginas das histórias brasileiras (FREITAS, 2017, p.37)

Nesse projeto de estado e nação houve a tentativa de se pensar na concepção de uma mulher negra inerte às ações e desejos de um modelo branco que tentava vê-la somente como uma “coisa” despersonificando e desqualificando essa mulher. Essa tentativa trouxe problemas para a mulher negra até a atualidade. As depreciações desse enfoque racializado e distorcido da natureza humana estão presentes em diferentes contextos sociais que reforçam as dificuldades que a mulher negra precisa desvencilhar para se estabelecer profissionalmente.

Nesse contexto a mulher negra vê como saída à infiltração na sociedade, por meio de pequenas lutas que simbolizam grandes avanços. Essa mulher negra que historicamente já

possuía uma carga de educadora, mas que socialmente não era considerada como uma pessoa capaz de educar a si e, principalmente, ao outro, tenta buscar na função docente sua emancipação.

Gomes (2004) reporta a reflexão que a mulher negra, ao tornar-se professora, ela “sai do seu lugar”, aquele local que foi demarcado por uma sociedade alicerçada num pensamento sexista e racista e das condições socioeconômicas de grande parte da população negra no Brasil. Há a saída, por exemplo, da casa do patrão, do cargo de doméstica, para ocupar o cargo de professora, que embora ainda tenha alguns questionamentos sobre sua valorização social e financeira, entre outros é visto como possuidor de status social, pois tem o conhecimento, o saber como elemento primordial.

De forma cristalina percebe-se a dinâmica da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro neste contexto. Há de se pensar na passagem da mulher negra não para protagonista de um filme, mas passa a sujeito histórico, que através da reescrita de sua vida transforma a sua imagética. Esse movimento de sair de um local pré-determinado, rompendo o que estava posto ajuda a inspiração de minorias na luta contra a hegemonia branca.

Ao analisar as transformações conquistadas pela mulher negra, a saída do anonimato histórico e social, das condições de subemprego até a chegada ao magistério, há de se concordar com Gomes (2004) que a conquista do magistério representa o rompimento com um ciclo de exclusão supostamente estabelecido. Assim a chegada da mulher negra no magistério remete a múltiplas rupturas e afirmações, a percepção de tais fatos quando ela aprofunda a luta pela continuidade dos estudos, quando busca uma profissão que lhe garanta espaço no mercado de trabalho delineiam sua imagem de afirmação positiva.

Mesmo após essa ascensão como possuidoras e construtoras do conhecimento, muitas professoras negras não desfrutam do prestígio social da posição que ocupam na sociedade, nem demonstram afirmar a identidade étnica, fato que age diretamente no enfraquecimento da busca por oportunidades que deveriam ser o direito de todas. A autora em epígrafe ainda afirma sobre a identidade racial

(...) é um processo complexo que, assim como outros processos identitários se constrói gradativamente, envolvendo desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, até a socialização nos outros tempos/espços sociais. Dentro do vasto campo da construção de identidades, pensar a peculiaridade da identidade racial é refletir sobre um processo que não é inato e se constrói em determinado contexto histórico, social e cultural (GOMES, 2004, p. 6).

A construção de uma identidade racial ainda é pouco revelada pelas mulheres negras, segundo pesquisas no campo da educação feita por mulheres negras (GOMES, 1995; SANTANA, 2004). As professoras da Educação Básica ainda tendem a reproduzir o discurso do mito da democracia racial, largamente difundido pela obra de Freyre (2004), que reverbera boa parte dos pensamentos da sociedade brasileira acerca das relações raciais e que, de certa forma, silenciam as práticas racistas.

Pensando nesses apontamentos nos reportamos à discussão acerca das diferenças enfrentadas pelas minorias, desigualdades que nem sempre são percebidas apenas em dados quantitativos, mas que também se referem a questões como, por exemplo, a falta de oportunidades no trabalho ou na educação.

Nessa mesma linha de raciocínio, Santos (1996) assegura que a situação dos negros no Brasil é uma situação estrutural e cumulativa. Além de ser um fato presente em toda sociedade e que diminui com o passar do tempo. Assim há a construção de um modelo diferenciado que reflete a diferença em relação a outras minorias como salienta o autor acerca da mulher negra ao dizer que:

As mulheres [brancas] começaram sua luta recentemente, mas já conseguem resultados que os negros não obtêm. Isso não basta para mostrar que as situações não são iguais. As mulheres lutam dentro da sociedade, enquanto os negros não fazem parte da sociedade que manda (SANTOS, 1996, p.136).

As mulheres brancas, mesmo em situação de desvantagens perante o homem na sociedade, ao procurar se firmar nos movimentos feministas tiveram benefícios em relação às mulheres negras que, historicamente, foram excluídas da sociedade até mais que o homem negro por fatores que jamais a favoreceram. No Brasil o preconceito não está abertamente firmado, como nos diz Fernandes (2007), e até mesmo como já foi citada a ilusão de uma convivência pacífica sem preconceitos defendida por Freyre (2004), dificulta a elaboração de leis que favoreçam sua reversão e, conseqüentemente, uma mudança de paradigmas.

Essa ideologia a qual diz que no Brasil as diferenças são aceitas e valorizadas encobre o problema de um racismo que ajuda a delegar à população negra condições de existência e exercício da cidadania muito mais precária com relação à população considerada branca. Isso em decorrência da dificuldade da construção de uma identidade positivamente afirmada,

requisito necessário para as pessoas se engajarem em políticas efetivas voltadas para a melhoria de suas condições sociais.

Para Gonzalez (1982) o racismo se constitui numa construção ideológica que se concretiza em diferentes processos de discriminação. Quanto à exclusão, salienta-se que o racismo é perpetuado de acordo com os interesses da classe dominante que se beneficia com a sua prática. Até quando falamos de profissões que favoreceram o trabalho feminino por conta da exigência de maior nível de escolaridade, as mulheres negras são excluídas de tais oportunidades de emprego, principalmente pelo fato de serem poucas as que conseguem estender o período de permanência na escola. Além de outras formas de exclusão impostas de forma implícita como, por exemplo, a questão da boa aparência que, segundo Gonzalez (1982), nada mais é do que a rejeição de candidatas com fenótipos negros.

O racismo e o sexismo na sociedade brasileira habitam o imaginário social onde discursos e atitudes, muitas vezes escamoteadas em conceitos ideológicos, são utilizados para reafirmar a manutenção de um *status quo*. Ao homem negro muitas vezes é atribuído o sinônimo de bandido ameaçador da ordem estabelecida pela sociedade e a mulher negra é o sujeito que representa os serviços domésticos junto às famílias de classe média e alta ou outras ocupações de baixa remuneração.

Almeida (1998) diz que a educação e a profissionalização feminina sempre foram relegadas ao segundo plano. Muitas vezes, vítimas de imposições culturais, as próprias mulheres podem tomar para si valores masculinos e se limitar à reprodução biológica e às esferas privadas da família sem questionar seus papéis. Esse pensamento pode levar a reforçar uma sociedade patriarcal, onde às mulheres cabia a responsabilidade de educar as crianças. Logo as práticas femininas se limitariam ao lar e jamais deveriam ingressar num trabalho remunerado.

Para romper essa perspectiva, o magistério no início do século XX, foi uma das maiores oportunidades para o sexo feminino, embora se referisse a uma extensão do lar, o que não significaria uma transgressão propriamente dita. Por outro lado, o magistério não significou liberdade, mas uma forma diferente de ser dominada pelo poder masculino, uma vez que no discurso político a mulher seria perfeita para a manutenção da ordem entre os cidadãos.

Aqui, essa mulher destinada aos cuidados da família, refere-se a um grupo distinto às brancas de classe dominante, que sempre esteve confinada ao espaço privado às ordens do

pai, provedor do lar e, conseqüentemente, à espera do matrimônio. Enquanto as mulheres do povo conviviam com a falta de instrução e trabalho pesado para as mulheres negras, a herança de um passado escravista, defendido por Fernandes (2007), ajudou a lhes relegar trabalhos de nível inferior e total ausência de instrução.

A difusão de um discurso deque a mulher era mais capaz para exercer a profissão de professora, o crescimento de mulheres nesse cargo, as transformações na industrialização e urbanização contribuíram para o afastamento masculino. Com o distanciamento do homem, cresce o desprestígio da profissão e a má remuneração intensificando problemas que outrora já haviam sido vividos.

Embora existisse todo um esforço para desqualificação da profissão de professora, por outro lado, para a mulher negra tal profissão surge como uma perspectiva de ascensão social e reconhecimento. O fato de ser mulher negra e professora remete a uma possível avaliação desses dois papéis, desmantelando estereótipos, estigmas históricos e ideológicos.

É a construção de uma possível imagem de afirmação que a represente como negra e profissional capaz de construir uma prática pedagógica que denuncie o racismo até mesmo nas expressões mais vis e reconhecendo que a escola não é extensão de seu lar num modelo patriarcal de sociedade. Essa representação, dentro da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro, pode ser libertária, fazendo com que essa mulher que se tornou professora consiga uma imagem de afirmação positiva que esteja voltada a sua transformação pessoal e profissional.

Embora o Brasil seja um país com metade da população negra, a permanência do (a) negro (a) na escola é uma questão que não perpassa os projetos políticos do nosso país. Fatores econômicos, preconceitos, discriminação e até a falta de políticas públicas voltadas para formação de professores capacitados para lidar com a diversidade traz para a população negra inúmeras dificuldades para permanecerem na escola e ultrapassarem o ensino básico.

Com essas dificuldades para se manter na escola, as mulheres negras lideram o quadro de ocupantes dos piores empregos e salários do país, sendo submetidas a uma violência social e simbólica que ultrapassa gerações e alicerça sua própria visão de mundo e os meios como ela acaba lidando com essa realidade.

Considerando o lócus dessa pesquisa, reitera-se Paixão (2014) que a escola é o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. As relações estabelecidas entre crianças

brancas e negras na escola podem acontecer de modo conflituoso, podendo segregar ou excluir.

A criança negra manifesta diferentes comportamentos e atitudes, podendo, às vezes, adotar uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada pelo seu grupo social. Esta criança também pode incorporar o discurso do grupo opressor e procurar se reconhecer dentro dele, negando a si mesmo. Daí a valorização da presença da professora negra como forma de estimular a individualidade dessas crianças, contribuindo com sua identidade de criança e perdurando até a fase adulta.

Além dessa representatividade da professora negra é importante que ela tenha características libertárias para que realmente seja positiva para a criança. O fato de ser docente e negra não garante que ela tenha uma imagem de afirmação positiva que contribua para a emancipação pessoal e coletiva; é preciso incorporar a negritude como elemento afirmativo de sua postura ideológica.

Essa exclusão simbólica pode atingir de forma mais concisa as professoras negras, pois no seu cotidiano escolar convivem com manifestações de reprovação da comunidade escolar e da sociedade em geral desde a infância. Cotidiano esse que personifica uma via de disseminação do preconceito por meio da linguagem, das ações, dos currículos escolares e até mesmo dos materiais didáticos.

A mulher negra, enquanto professora, muitas vezes pode acabar por reproduzir os discursos já conhecidos de sua infância e do próprio curso para sua formação, concretizados nas falas de que todos são iguais, de que o problema da desigualdade é uma questão de classe e não de raça, reforçando concepções que atribuem às mulheres negras características negativas e errôneas. Nesta perspectiva, a Dimensão Pedagógica do Cinema Negro tem um papel importante de expor junto à professora a forma como ela quer ser vista ou reconhecida pela sociedade e que tal maneira reforce a sua ontologia.

Houve uma série de lutas que muitas vezes não estão postas nos espaços agora ocupados por essas mulheres que venceram não só as disparidades sexuais, mas que carregam consigo os estigmas das lutas interiores e exteriores que foram forjadas para a superação cotidiana de suas dificuldades enquanto mulher, negra e professora.

A seguir serão apontados os procedimentos teórico-metodológicos que norteiam essa pesquisa.

CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA

Este item tem por objetivo descrever os procedimentos metodológicos adotados para a efetivação da pesquisa aqui proposta. Em um primeiro momento é feita uma contextualização acerca do campo de pesquisa e, a seguir, apresento os percursos metodológicos, expondo a opção pela abordagem qualitativa, o método da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os critérios de organização e interpretação dos dados.

3.1 Reconhecendo o campo de pesquisa

A ideia da pesquisa partiu do pré-projeto apresentado ao programa de pós-graduação, na linha Movimentos Sociais e Educação, onde foi proposta uma pesquisa acerca das relações de gênero no espaço escolar. Após diálogos com o orientador e de acordo com os estudos feitos nos seminários já como discente da pós-graduação, chegamos à proposta de analisar a imagem de afirmação positiva de professoras negras de Nobres. Houve um encontro de interesses entre o objeto que essa pesquisa abrange, o meu interesse inicial de pesquisador e a problemática discutida nos grupos de estudo da linha de pesquisa acerca das relações raciais.

Quanto à escolha do município onde se fará a pesquisa se deve ao fato de ser lócus laboral do pesquisador, o qual é docente nessa localidade, na rede estadual de ensino há vinte anos e pretende colaborar na ampliação do debate acerca das questões educacionais nesse município, visando com esse estudo colaborar para a compreensão de uma educação mais democrática no que diz respeito à diversidade e à participação feminina negra no contexto em que atua.

Ao iniciar o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos relacionar instrumentos que possam auxiliar na compreensão sobre como narrativas de professoras negras poderiam denunciar a presença de assimetrias entre raça e gênero nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Nobres, estado de Mato Grosso, bem como essas diferenças atuam na formulação de uma imagem de afirmação positiva dessas docentes..

Inicialmente tinha a pretensão de trabalhar com todas as escolas do município de Nobres. Por conta da logística, tempo de execução, questões de delimitação de participantes, foi feita a opção apenas pelas quatro escolas da rede estadual da zona urbana. Essas unidades de ensino também representam o maior quantitativo de escolas da cidade.

Os primeiros passos para a realização da pesquisa se deram no contato com os gestores das escolas, se elaborou um termo de anuência dando ciência e solicitando autorização para execução da pesquisa. Todos os gestores se mostraram receptivos à realização da mesma, até porque já havia uma relação amistosa entre o pesquisador e os gestores, visto que todos são educadores de longa data e que atualmente estão na função de diretor na gestão escolar assim como o pesquisador.

Foi feita uma pequena apresentação da pesquisa e exposto sobre o que se pretendia observar e analisar em suas unidades escolares, pois como afirma Chizzotti (2006):

O pesquisador deve estar preparado para expor sucinta e claramente o problema da pesquisa, suas dificuldades e interesses, munidos dos meios de registro de informações, e criar, se necessário outras possibilidades de contato. A experiência mostra ainda que o sucesso do trabalho depende também de algumas circunstâncias, como contatos prévios para se criar condições oportunas (dia, hora, local) e situações amistosas de diálogo (CHIZZOTTI, 2006, p.17).

Feito esse primeiro contato, efetuou-se o vínculo e conhecimento do corpo docente e estrutura das escolas.

Verificou-se que havia uma receptividade para a realização da pesquisa e que o contato com as professoras certamente iria proporcionar ambiente profícuo para a realização da pesquisa.

3.2 Orientações teórico-metodológicas

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório com abordagem qualitativa, tendo em vista contemplar os objetivos em questão. Quando se diz descritivo, o investigador se propõe a realizar sua pesquisa análise e registro sem interferência nos fatos do contexto observado, além de oferecer possibilidades de estabelecer os marcos teóricos. Ampliando a compreensão metodológica, destaca-se o conceito de exploratória, pois nesta modalidade são estabelecidos critérios, métodos e técnicas para a elaboração da pesquisa, importantes aliados para formulação de hipóteses a respeito do assunto. (GIL, 2008).

Para coleta de dados, utilizamos levantamento bibliográfico; entrevistas semiestruturadas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2008). Nesse caso, será feita uma

análise interpretativa do conteúdo presente nas falas de professoras negras da rede estadual de ensino nas escolas a serem pesquisadas.

A abordagem qualitativa tenta compreender a ação humana através do significado que constitui essa ação. Para que isso aconteça é preciso interpretar o que os atores estão fazendo. Esta forma de compreender a ação do sujeito deve levar em consideração os motivos, crenças, desejos, pensamentos, fazendo uma relação da linguagem desse indivíduo com o mundo a sua volta. Minayo (2007) destaca que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2007, p. 21).

O movimento de investigação qualitativa baseia-se em uma profunda preocupação com a compreensão do que os outros seres humanos estão fazendo ou dizendo, preservando sempre os valores e a ética investigativa.

3.2.1 História oral de vida e a diegese como método de pesquisa

Nesta pesquisa é utilizado um conjunto de ferramentas metodológicas tais como entrevistas, questionários, diário de campo e observação direta para produção de dados. Esta pluralidade de recursos é para abranger de forma ampla todas as percepções que possam ser captadas acerca dos fatos observados e, em seguida, confrontá-los na triangulação dos dados.

O método da história oral de vida que compõe esta pesquisa qualitativa foi utilizado, pois se preocupa com significados e sentidos das ações e relações entre pessoas ou grupos. Esse método possibilitou a aproximação com a memória profissional e pessoal de professoras negras da Educação Básica de Nobres. Também oportunizou a análise dos conceitos de gênero e raça que se manifestam em suas narrativas coletadas nas entrevistas e registros no diário de campo por meio da diegese.

A história de vida pode ser entendida como *um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência de vida* (CHIZZOTTI, 2011, p.101).

A diegese diz respeito à análise das falas das professoras numa temporalidade. O tempo, entrelaçado com as experiências vividas, sempre impediu que pudéssemos reter a essência dos momentos. Fica, então, a memória, oferecendo a possibilidade de rememorar aquilo que um dia “foi”, trazendo para o agora o que “era” e apontando possibilidades de reelaboração na atualidade. O tempo, estranho a nossa percepção, entendido espacialmente pela necessidade da sucessão, múltiplo e uno, sempre carregado de mistérios, serviu para confundir ainda mais o que chamamos realidade. Pensar sobre estes aspectos temporais leva a diegese das falas das professoras participantes da pesquisa que ultrapassam o momento de enunciação e adquirem significado atemporal. Essa análise cronológica, para Deleuze (2007), destaca que

O passado coexiste com o presente que ele foi; o passado se conserva em si, como o passado em geral (não-cronológico); o tempo se desdobra a cada instante em presente e passado, presente que passa e passado que se conserva (DELEUZE, 2007, p. 103).

Ao se propor a diegese das narrativas, volta-se a atenção para fatos que vão além da ação de contar, relatar e até mesmo inventar uma história. É proposta uma revisitação do passado das professoras trazendo para a atualidade toda a carga semântica daquele momento vivido. Há uma tentativa de considerar aspectos que ultrapassam a vida cotidiana e adquirem certa substancialidade em suas memórias.

As relações de raça e gênero das histórias de vida no contexto das professoras negras da Educação Básica de Nobres foram observadas através de suas próprias histórias para discutir as práticas, a articulação entre valores e crenças, levando em consideração a voz das participantes da pesquisa. Foi feito um movimento diegético das lembranças compartilhadas, buscando compreender as reverberações sociais dos fatos vividos pelas docentes.

O ser humano, ao longo da história, utiliza a linguagem para narrar. É através da narrativa que conta fatos e experiências na tentativa de ajudar a compreender a vida, a existência humana e sua constituição. Nessa perspectiva percebe-se que o mapa histórico da humanidade, em seus múltiplos aspectos, como o artístico, cultural, científico e político foi traçado pela narrativa.

Para Benjamin (1994), o ato de narrar se traduz como capacidade de intercambiar experiências. Para o autor, o contar a história é um acontecimento infinito, pois apresenta uma dimensão abrangente que se reconstrói na medida em que é narrado, formando sua diegese.

O uso da diegese como uma modalidade qualitativa pode permitir conhecer com mais profundidade a realidade que se está estudando. Segundo Telles (2002), observa-se que:

[...] atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola (TELLES, 2002, p.102).

A partir das trajetórias pessoais e profissionais narradas pelas envolvidas, busca-se produzir significados para as relações de raça e gênero, observados tanto no ambiente das escolas quanto em suas vidas particulares por meio da diegese. As narrativas são um método e objeto de pesquisa ao mesmo tempo, pois possibilitam uma relação de parceria entre as partes envolvidas, permitindo, também, que os participantes do processo se conheçam melhor, tanto pessoal quanto profissionalmente (TELLES, 2002, p. 106).

É com este tipo de pesquisa que poderemos observar as relações sociais de um determinado grupo e analisar as formas como estas se estabelecem. De acordo com Chizzoti (2011) observa-se que:

A história de vida procura superar o subjetivismo impressionista e formular o estatuto epistemológico, estabelecer as estratégias de análise do vivido e constituir - se em método de coleta de dados do homem concreto. No contexto da pesquisa, tende a romper com a ideologia da biografia modelar de outras vidas para trabalhar os trajetos pessoais no contexto das relações pessoais e definir-se como relatos práticos das relações sociais (CHIZZOTTI, 2011, p. 96).

De acordo com Chaves, (2014), a pesquisa em narrativas traz uma variedade de informações para tentar compreender o universo do sujeito da pesquisa de forma diversificada, procurando entender os aspectos simbólicos registrados em suas histórias. O autor assevera que:

O uso metodológico da narrativa traz aos pesquisadores o contato com questões metodológicas, epistemológicas, ontológicas, numa perspectiva multidisciplinar, com suporte da antropologia e da literatura. Nesse sentido, podemos falar tanto de pesquisa em narrativa, quanto de pesquisa narrativa, significando que a narrativa pode ser ambos, fenômeno e método. A esse respeito, Clandinin e Connelly (1994), para preservar a distinção, chamam o fenômeno de história, e a investigação, de narrativa. (CHAVES, 2014, p.3).

A diegese apresentada por meio das narrativas possibilita perceber a imagem de afirmação das professoras negras, detectando aspectos em suas falas e depoimentos sobre como se veem no sistema educacional enquanto mulheres negras e professoras.

Por meio da diegese de suas histórias será feita a tentativa de detectar possíveis assimetrias entre raça e gênero neste contexto. Com a história oral tenta-se recuperar as concepções que se manifestaram na vida das participantes da pesquisa e como foram concebidas tais concepções apoiando os dados em suas biografias e memórias.

3.3 Universo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede estadual de ensino no município de Nobres, Estado do Mato Grosso, no período de fevereiro a junho de 2018.

As escolas participantes têm uma estrutura física semelhante, com salas de aula, laboratório de informática e biblioteca. Há algumas especificidades quanto ao nível de ensino e modalidade atendidos.

Nas escolas de Ensino Fundamental há espaços destinados ao atendimento de alunos com defasagem na aprendizagem, na escola de ensino médio há laboratório de Ciências. A escola Fábio Silvério de Farias não possui quadra poliesportiva coberta.

Todas as escolas pesquisadas têm gestão democrática, elegem direção e coordenação, e a elaboração do Projeto Político Pedagógico é apontada como democrática, pois os professores, pais e alunos podem participar da construção deste documento que é atualizado a cada ano letivo. Os gestores também salientam a importância do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar¹² como elemento fortalecedor da gestão das escolas.

¹²O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar é um colegiado formado por pais, alunos, funcionários e professores das escolas estaduais responsável por acompanhar a gestão.

No ano de 2018 foi feito um levantamento junto à secretaria das escolas para identificar alguns dados quanto à caracterização dessas escolas:

Quadro 3 - Caracterização das escolas participantes da pesquisa

Identificação Dados	E.E. Fábio de Silvério Farias	E.E. Inocência Rachid Jaudy	E.E. Mário Abraão Nassarden	E.E. Professor Nilo Póvoas
Fundação	1913	1982	1978	1970
Modalidades de ensino	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	Ensino Médio
Turnos de atendimento	Matutino e Vespertino	Matutino e Vespertino	Matutino, Vespertino e Noturno	Matutino, Vespertino e Noturno
Número de turmas	20	20	26	20
Número de alunos	380	446	625	576
Número de professoras	10	15	15	14
Número de professores	03	01	03	08

Fonte: Levantamento feito na secretaria das escolas pesquisadas em fevereiro de 2018.

A escolha foi feita pensando em abranger diferentes instituições educacionais no município, procurando analisar como se dão as relações raciais e de gênero nas escolas públicas estaduais de Nobres.

3.4 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são as professoras lotadas nestas escolas. Foram convidadas quatro professoras negras¹³, uma de cada escola pesquisada, pretendendo, assim, perceber uma pluralidade de concepções acerca de raça e gênero nos relatos pessoais e profissionais, porque segundo Ponte (1992, p.1), *as concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa existência) e social (como resultado do confronto com as dos outros).*

Segundo Gil (2002, p.138), *os critérios de seleção dos casos variam de acordo com os propósitos da pesquisa.* Dessa forma, para garantir uma maior diversidade de concepções possíveis, foram elaborados critérios para a escolha dos professores participantes da pesquisa:

- Professoras com maior tempo de docência e atuação na unidade escolar;
- Professoras com graduação e especialização concluídas.

A dimensão de que as participantes tenham maior tempo de serviço se deve ao fato de poder verificar como foi o seu processo de formação, as barreiras que enfrentou para adentrar a escola pública como professora, as assimetrias que se manifestaram em sua trajetória pessoal e profissional e como esses fatos influenciam sua imagem de afirmação.

Outro critério foi que as professoras tivessem concluído sua formação em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu* para observar se como as assimetrias raciais são tratadas perante pessoas com uma intelectualidade bem desenvolvida.

Com base nos critérios acima, foram selecionadas as quatro participantes dessa pesquisa, sendo uma profissional de cada escola observada na pesquisa. Para assegurar o anonimato, esses participantes foram identificados por:

Tereza – professora da E.E. Fábio Silvério de Farias;

Dandara – professora da E.E. Inocência Rachid Jaudy;

Esperança – professora da E.E. Mário Abraão Nassarden;

Luiza – professora da E.E. Professor Nilo Póvoas.

¹³ Nesse momento da pesquisa utiliza-se como critério de negra sua autodenominação nos questionários aplicados no decorrer da pesquisa.

Quadro 4 - Caracterização das participantes da pesquisa

Identificação	Tereza	Dandara	Esperança	Luiza
Dados				
Idade	56 anos	34 anos	52 anos	34 anos
Situação funcional	Contratada	Efetiva	Efetiva	Efetiva
Tempo de docência	30 anos	12 anos	20 anos	07 anos
Jornada de trabalho	30 h.	30 h.	50 h.	40 h.
Graduação	Letras	Letras	Pedagogia	História
Pós-graduação	Ensino Língua e Linguagem	Psicopedagogia	Orientação Educacional	Metodologia do Ensino Superior

Fonte: Entrevistas semiestruturadas aplicadas às professoras participantes da pesquisa em maio 2018.

3.5 Instrumentos para produção de dados

3.5.1 Observação direta

A necessidade da utilização da observação na pesquisa se deve ao fato de que há elementos gerais a serem levados em consideração no contexto do trabalho. A observação foi utilizada para coleta e registro de atividades e eventos observados que foram previamente definidos (CHIZZOTTI, 2011, p.53).

Optou-se pela observação direta, pois o próprio pesquisador realizou a coleta de dados sem a intervenção dos observados e, com esse instrumento, procuramos detectar dados acerca do quadro de funcionários da escola, percebendo o quantitativo e gênero. Também foram levantadas informações sobre a escola, sua história e estrutura física de funcionamento. A técnica da observação direta tem a pretensão de levar o pesquisador onde o fenômeno acontece para que se possa ter um contato mais direto com os fatos.

Nesse sentido foi elaborado um roteiro para procurar conhecer toda a rotina das escolas, verificando suas práticas, a fim de realizar uma descrição densa desse universo de pesquisa. Esse roteiro consta no Apêndice A dessa dissertação. Os fenômenos observados e detectados nesse roteiro foram registrados no diário de campo para posterior triangulação de dados.

De acordo com Becker (1997), o observador não se limita à observação apenas. Ele pode entrevistar membros do grupo, seja isoladamente ou em grupo, para procurar examinar as origens sociais e as experiências anteriores de um participante, assim como suas opiniões particulares sobre questões correntes. Por isso foi proposto tentar acompanhar o dia a dia das professoras destas escolas, para tentar compreender todo o contexto de seus relatos.

A análise dos eventos observados deve produzir descrições que se fundamentem na frequência das incidências e garantam confiabilidade das descrições. Desta forma procurando superar percepções superficiais e passar a ver um objeto tratado por definições provisórias, descrito por conceitos que permitissem ao pesquisador formular hipóteses explicativas a serem ulteriormente constadas.

3.5.2 História de Vida

Quanto à história de vida foi utilizado esse instrumento procurando fazer da professora um agente histórico. Buscou-se resgatar sua visão acerca da própria experiência e dos acontecimentos sociais que influenciaram suas concepções acerca das relações raciais e de gênero. Nesse sentido Chizzotti (2011) assevera que:

A história de vida ou relato de vida pode ter a forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida (CHIZZOTTI, 2011, p.95).

Através da história de vida a participante da pesquisa pode retomar sua trajetória e lembrar as emoções, os valores, sentimentos vivenciados, suas superações e perspectivas que envolveram parcialmente a formação da imagem de afirmação delas acerca das relações raciais. Becker (1997) também diz que:

Uma história de vida – ainda que não seja o único tipo de informação que possa fazê-lo – propicia uma base sobre a qual estas pressuposições podem ser feitas de modo realista, como uma aproximação grosso modo da direção na qual a verdade se encontra (BECKER, 1997, p. 108).

Tenta-se identificar através da história de vida das professoras pesquisadas elementos que possam fundamentar relações de raça e gênero no contexto da Educação Básica em Nobres.

3.5.3 Questionário

Este instrumento de pesquisa foi utilizado como um meio para obtenção de informações como dados pessoais, formação profissional, formação acadêmica, tempo de serviço na educação, autoatribuição racial e práticas pedagógicas.

O questionário trouxe informações preliminares que ajudaram na elaboração das entrevistas e, posteriormente, no confronto destas informações em relação à observação do tratamento à diversidade de raça e gênero dentro do espaço escolar.

3.5.5 Entrevista Semiestruturada

Nesta pesquisa a entrevista semiestruturada foi aplicada a quatro professoras da Educação Básica, escolhidas de acordo com os critérios descritos anteriormente.

Para Chizzotti, 2011, p.57, a entrevista dirigida em pesquisa é um tipo de comunicação entre pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las.

Aliando a história de vida com a entrevista semiestruturada, tentou detectar elementos que comprovassem ou não assimetrias de raça e gênero na vida dessas professoras e como essas diferenças influenciam a imagem de afirmação destas profissionais.

Há diferentes procedimentos, quando se fala em entrevistas. Os tipos de entrevistas usadas em estudo de caso são as estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2009), as entrevistas estruturadas são aquelas com perguntas precisas, formuladas e organizadas previamente; as entrevistas não estruturadas, também

chamadas de abertas, não têm um roteiro prévio, o que determina uma abordagem livre, como um diálogo com o entrevistado; já as semiestruturadas são uma articulação das outras duas modalidades de entrevista.

Neste sentido, houve a opção pela entrevista semiestruturada, pois a mesma pode ser ordenada com um roteiro de pontos a serem abordados. No entanto esses pontos podem ser alterados de acordo com o desenvolvimento da entrevista, propiciando uma interação maior entre entrevistador e entrevistado.

Desta forma, optou-se por um roteiro para guiar a entrevista que fosse aprofundando os aspectos do problema de modo gradativo. Houve a intenção de buscar respostas que chegassem o mais próximo da realidade de cada professora, mostrando, assim, as suas concepções representadas nas suas falas.

Também, para resguardar que a análise das concepções das professoras pudesse chegar o mais próximo possível de seus pensamentos e ideias, estas foram informadas que depois de transcritas as entrevistas, as mesmas receberiam uma cópia da transcrição. Caso necessário, será feita uma retificação se a professora julgar que não se fez entender adequadamente.

Neste sentido, para um maior aprofundamento das concepções das professoras, de forma a compreender melhor as questões raciais e de gênero no espaço escolar, com uma possível mediação da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro, optou-se por uma entrevista dividida em quatro blocos (Apêndice D), sendo:

- Bloco I - questões sobre a vida pessoal e profissional;
- Bloco II - perguntas referentes à visão das relações raciais nas escolas, quais as principais dificuldades, como influencia suas atividades, o reflexo do racismo nas suas atividades profissionais;
- Bloco III – questões sobre as relações de gênero na escola e a participação da mulher no espaço escolar;
- Bloco IV – questões referentes à Dimensão Pedagógica do Cinema Negro e a imagem de afirmação da mulher negra e professora na escola.

Esta entrevista serviu para conhecer aspectos que relacionassem a trajetória de formação e de experiências profissionais e pessoais destas professoras. Tentou perceber as suas opiniões sobre uma educação voltada para a diversidade racial, sexual e democrática na escola.

Já uma última entrevista foi realizada na etapa final da produção de dados e serviu para que houvesse uma discussão com as professoras sobre os aspectos observados nas entrevistas, nos questionários e nas observações das escolas, para que as professoras pudessem esclarecer ou retificar dados que as mesmas considerassem não retratar suas imagens de afirmação.

Quanto aos dados das entrevistas, depois de transcritas e antes do início das análises, como mencionado anteriormente, a participante recebeu uma cópia da transcrição para que houvesse uma retificação, caso julgasse que os relatos não retratassem os seus conceitos e concepções.

3.5.6 Análise de conteúdo

Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendido como um conjunto de técnicas de análise da comunicação. Como afirma Minayo (2006):

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequência das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda (MINAYO, 2006, p.307).

Nessa perspectiva, a utilização da análise do conteúdo leva para uma compreensão profunda das falas das professoras. Tais relatos foram colhidos nas entrevistas semiestruturadas de tal forma a ajudar na compreensão de como se dá o processo de construção da sua imagem de afirmação e como as mesmas percebem o racismo e sexismo na sociedade.

3.6 Procedimentos éticos

Essa pesquisa seguiu todos os protocolos éticos recomendados em atendimento especial à resolução 510/2016e foi submetida ao Comitê de Ética junto à Plataforma Brasil

para análise e parecer. Foram encaminhados para apreciação dos relatores o projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o Termo de Anuências de Pesquisa e os instrumentos de coleta. Transcorridas todas as etapas exigidas pelo Comitê de Ética, o projeto foi aprovado em 12 de dezembro de 2017, de acordo com o parecer de número 2.430.440, que se encontra em anexo no final dessa dissertação. Após tal aprovação foi iniciada a pesquisa de campo.

Os sujeitos participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e assinaram os referidos termos, explicando-se que as informações coletadas no diário de campo e a gravação de voz seriam utilizadas somente para a finalidade desta pesquisa.

3.7 Procedimentos analíticos

Para facilitar a apresentação dos dados obtidos, os mesmos foram organizados em blocos: bloco da caracterização das participantes, das relações raciais, das concepções de gênero e da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro.

As quatro participantes serão identificadas pelos pseudônimos atribuídos anteriormente: Tereza, Dandara, Esperança e Luiza, respectivamente. A análise será feita em relação às falas e observações dessas participantes.

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados serão identificados com a sigla correspondente, seguidos de letras ou números que os diferenciam. Assim, os questionários serão identificados como QC, Q1, Q2, sendo:

QC – Questionário de caracterização da professora;

Q1 – Questionário de observação do campo de pesquisa;

Q2 – Questionário de observação do planejamento e práticas pedagógicas.

Na identificação das informações, primeiro será informado o instrumento utilizado, a letra ou número correspondente a ele, seguido do número da questão. Exemplo: (Q1 – 3) refere-se ao questionário um, questão três deste questionário.

As falas contidas nas entrevistas das professoras também serão procedidas da mesma forma. As entrevistas serão identificadas com a primeira letra da palavra entrevista (E),

seguida do número que identifica o bloco (I, II, III, IV) e o número da pergunta. Exemplo: (EI – 5) referente à entrevista, bloco I, pergunta cinco deste bloco.

Diante das informações reveladas pelas participantes, através dos questionários e entrevistas e da análise feita pelas observações nas escolas, buscam-se as respostas para os questionamentos que levaram a esta pesquisa. Bogdan e Bihlen (1994) afirmam que:

O processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 205).

Desta forma, a organização dos dados obtidos para análise das relações de raça e gênero na história das professoras da Educação Básica obedeceu a seguinte ordem:

- ✓ Conceção de raça;
- ✓ Conceção de gênero;
- ✓ Imagem de afirmação;
- ✓ Assimetrias raciais;
- ✓ Racismo;
- ✓ Sexismo;
- ✓ Participação da mulher negra na Educação Básica.
- ✓ A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro

No próximo capítulo, há a aspiração de tentar analisar e apresentar os dados coletados a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos elencados nos capítulos anteriores, tentando interpretar a participação da mulher negra na Educação Básica, sua imagem de afirmação em suas falas e observações do espaço escolar.

CAPÍTULO IV – DIEGESE DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS NEGRAS:

Neste capítulo, trago a história de vida de quatro professoras negras da Educação Básica de Nobres – MT. Analisei as narrativas dessas professoras, sinalizando a imagem de afirmação positiva em suas vivências pessoais, escolar e de atuação profissional. Procurei perceber também como aparecem as relações raciais e de gênero nesse contexto de atuação dessas professoras. Houve a intenção de verificar a possível presença de assimetria racial e de gênero no cotidiano dessas professoras. Investiguei como é a ascensão social dessas mulheres por meio da educação e como esse processo interferiu na construção de uma imagem de afirmação positiva da mulher negra enquanto professora da Educação Básica.

Como explanado anteriormente, as narrativas que seguem foram observadas de acordo com a análise de conteúdo tentando perceber a diegese dessas falas dentro da temporalidade apresentada pelas professoras. Essa opção está alicerçada na obra de Minayo (2007) e Deleuze (2007), e os pontos principais que orientam esta análise estão organizados em: apresentação geral das professoras (vida pessoal e percurso profissional); compreensão das relações raciais na Educação Básica; relações de gênero; a dimensão pedagógica do Cinema Negro na compreensão ontológica dessas mulheres negras enquanto professoras a partir de suas histórias.

4.1 Caracterizações das participantes

Luiza

A professora Luiza 34 anos, de origem humilde, pertencente a um núcleo familiar de nove irmãos, nasceu no município de Cáceres, filha de um vigia e uma lavadeira de roupas. Nos relatos de sua história observa-se a demonstração de um grande elo entre as pessoas da família. Ela conta que, embora a família dela não tenha passado por necessidades diretas, sempre teve dificuldades para se manter e considera que houve privações materiais em suas vidas.

Há cerca de dez anos, Luiza é professora efetiva da rede estadual e, ao falar de sua trajetória educacional, diz que sempre foi marcada pela educação pública, desde o básico até o superior. Fez graduação em História na Universidade Estadual de Mato Grosso e tem especialização em Educação Inclusiva. Ela salienta a importância da instituição pública em

sua vida educacional: *Sempre estudei em escola pública, não tinha nem como ser de outra forma. Eu e meus irmãos estudamos em escola pública e também fizemos faculdade pública.* Percebe-se nesses relatos a necessidade da população negra do auxílio do governo para elaborar políticas públicas que busquem reparar as desigualdades herdadas das relações raciais estabelecidas nos primeiros séculos do Brasil.

A professora conta que a moradia própria, por exemplo, só foi conquistada através de uma política pública do governo de financiamento de casas com parcelamento do débito em longo prazo. Nesse contexto ela também salienta a exigência de muito trabalho por parte dos pais para que pudessem tentar manter o equilíbrio financeiro familiar. Essa dificuldade para manutenção da família permaneceu na narrativa de Luiza, o que pode demonstrar dificuldades que não foram ditas, mas que parecem estar sinalizadas em sua história pessoal.

Quanto à educação, a fala da professora demonstra uma grande preocupação com essa questão. Luiza salienta, por exemplo, a escolaridade dos pais, pessoas simples, com formação escolar precária, o pai apenas alfabetizado e a mãe estudou até a quarta série. Nesse ponto observa-se em suas narrativas que os pais valorizavam a educação dos filhos que, apesar da pouca escolaridade, eles sempre primaram pela formação dos filhos. Percebe-se nessas falas a educação como uma perspectiva de ascensão social. Dos nove filhos do casal, as seis filhas mulheres têm formação superior, enquanto os filhos homens concluíram apenas o ensino médio.

Quando se observa a questão educacional da família de Luiza, fica evidente a reiteração de que houve uma grande necessidade de trabalho para sustento familiar, tanto que os filhos homens não prosseguem seus estudos para colaborar no sustento familiar e, quem sabe, melhorar as condições de vida da família.

Esperança

Esperança é uma professora de 52 anos, faz parte de um núcleo familiar de 11 (onze) irmãos. Nasceu na cidade de Planaltina, no Paraná. Filha de um casal de baianos, a mãe costureira modelista e o pai pedreiro que migrou para o Paraná para proteger a família de perseguições políticas, na década de cinquenta. Estudou sempre em instituições públicas, cursou Pedagogia e tem especialização *lato sensu* em Orientação Escolar.

Naquele período, o pai que era sindicalista, começou a perceber que alguns de seus amigos estavam desaparecendo. Temendo pela segurança da sua família mudou-se para o

interior do estado do Paraná. Nessa mudança três de seus irmãos menores permaneceram na Bahia e os outros seis vieram na companhia dos pais. Ela e o irmão caçula nasceram em solo paranaense.

A professora traz nos relatos a história contada por sua mãe. Esperança aponta que a mãe dela estava acostumada a cidades mais desenvolvidas e eles chegaram a Planaltina na época de colonização daquele município. Então a mãe dela, apontada como uma pessoa extremamente à frente de sua época, ficou muito preocupada com a falta de oportunidade para os filhos na questão educacional. Por isso ela relembra que a mãe sempre diz ter sofrido muito nesse período, não apenas um sofrimento pela privação material de estar num local com poucos recursos, mas de fato pela ausência de oportunidades para os filhos.

Também conta que na época que chegaram à cidade foi uma das primeiras famílias negras a se estabelecer ali. Era uma região dominada por pessoas brancas de origem alemã, italiana e polonesa. Esse fato ela nos conta que dificultou ainda mais a vivência deles na nova cidade. Era preciso conquistar a confiança daquelas pessoas para que pudessem se firmar na localidade. Essa tarefa se tornava ainda mais difícil, segundo ela, por causa do preconceito em relação a sua família.

Nos relatos de Esperança ela ainda fala sobre a facilidade do seu pai em se comunicar, que é uma pessoa cativante e que, com sua oratória, conseguiu, de certa forma, abrandar a discriminação e acabou conquistando espaço na sociedade de Planaltina. Foi vereador nesse município por três gestões e ela reconhece esse fato como algo muito positivo, principalmente quando se refere ao fato de que naquele período o cargo não tinha uma grande remuneração. Também Esperança nos diz que há grande companheirismo entre seus pais. Que a mãe dela acompanhava o pai sempre nas sessões da câmara.

No que se refere à preocupação da mãe com a educação dos filhos, Esperança relata que era lei na sua casa as crianças irem para a escola já alfabetizadas. A mãe dela havia traçado essa meta. Nesse caso, os irmãos mais velhos iam alfabetizando os mais novos. Ela conta, por exemplo, que foi alfabetizada pelo irmão.

A mãe de Esperança, segundo ela, tinha um bom acervo de livros, materiais didáticos e pedagógicos na casa deles, inclusive esses materiais eram partilhados com a escola. A diretora era comadre de sua mãe e acabaram construindo uma rede de solidariedade para as questões educacionais que colaboravam com a educação dos filhos e, por conseguinte, ajudava aos demais moradores.

Esperança também se lembra da questão religiosa. Sua mãe que era espírita acabou se aproximando do padre da cidade, pois começou a costurar as batinas do religioso e, por conseguinte, passou a frequentar a igreja católica. Nesse episódio da mudança religiosa, Esperança também reforça a preocupação da mãe em dar orientação religiosa aos filhos. Devido a essa preocupação com os filhos acabou sofrendo uma imposição religiosa, pois naquele momento não tinha opção para manutenção de uma religiosidade própria a que já pertencia e acabou sendo vítima de uma possível opressão para mudança de religião.

Esperança reforça a questão da determinação que era muito incentivada pela mãe. Ela demonstra que questões como a melhoria da escolaridade dos filhos colaboravam muito na possível formação de um caráter de luta e resistência para a manutenção de uma sociedade mais igualitária. Parte dessa determinação da mãe, Esperança atribui ao fato de que sua progenitora acreditava que, devido à etnia deles, enfrentariam dificuldades maiores que o normal. Percebe-se uma forte ligação dos aspectos estimulados pela família na narrativa de Esperança em relação a uma possível resistência e suplantação dos estereótipos que tentam impor no contexto das relações raciais.

Tereza

A professora Tereza 55 anos de idade e 28 (vinte e oito) anos de serviço no magistério. Seu núcleo familiar é composto de 12 (doze irmãos). É formada em Letras e tem especialização *lato sensu* em Ensino, Língua e Linguagem. A formação em nível superior e especialização foram realizadas em instituições particulares. Além de professora também atuou como gestora na função de coordenadora pedagógica por dois anos.

É filha de um açougueiro, um dos primeiros da cidade, e de uma dona de casa. Ela narra sua história a partir do seu núcleo familiar. Tereza salienta que o pai era semianalfabeto e diz que se refere assim por ele apenas assinar o nome. Ela conta saudosa que o pai tinha um sonho de ver uma das filhas formadas como professora. Para alcançar o sonho o pai não mediu esforços e não se preocupava muito com os bens materiais para a casa como, por exemplo, móveis. Ele se dedicava a proporcionar principalmente condições, embora que escassas, para que os filhos pudessem estudar.

Tereza diz que mesmo com esse sonho do pai ela não pôde cursar o ensino superior no período adequado. Só fez isso após o matrimônio e depois que já tinha filhos. Ao se lembrar de sua história ela diz que

Apesar de meu pai querer sempre ajudar, ele não tinha sempre as condições necessárias para a gente manter o estudo, tanto é que eu vim fazer minha faculdade só depois de adulta, depois de casada, ter filhos, por que meu pai não tinha condições, apesar dele prestigiar sempre a questão do estudo, ele não tinha condições (E I 6).

Tereza reforça que no início formou-se como professora, em nível de ensino médio no magistério, principalmente para satisfazer esse anseio do pai dela. Logo após sua formação inicial, ela não se dedicou ao magistério, pois ela não queria atuar como professora. Ela diz que foi uma escolha pessoal não ingressar na função de professora. Mesmo depois de formada foi trabalhar como doméstica e só algum tempo depois que resolveu atuar na função docente.

A professora demonstra grande preocupação com a formação de seus alunos menores, diz que prefere ensinar no sexto ano do Ensino Fundamental, pois acredita que pode colaborar mais com essas crianças. Ela relata que em sua rotina de trabalho começou a observar que as crianças nessa faixa etária estavam apresentando muita dificuldade de leitura e que, por isso, resolveu se dedicar mais para que esses alunos melhorassem a proficiência delas.

Com esses relatos observa-se que Tereza reforça a preocupação com a educação, como outrora havia essa inquietação do seu pai. Percebe-se que há uma atenção maior com a escolaridade por parte da família dela. Tereza diz não ter lembranças sobre dificuldades na escola por causa de sua cor e reforça apenas a questão econômica como dificultador de sua escolarização.

Dandara

Dandara é uma professora que tem 33 (trinta e três) anos de idade e nasceu em Serra Talhada, Pernambuco e veio para Mato Grosso, juntamente com sua família aos 09 (nove) anos de idade. Faz parte de um núcleo familiar pequeno de três irmãos, cujo pai é lavrador e a mãe atualmente é dona de casa. O pai de Dandara nunca estudou e sua mãe cursou até a quarta série do Ensino Fundamental. Mesmo com a pouca escolaridade, a mãe dela chegou a lecionar nas séries iniciais na zona rural, pois naquela localidade não havia pessoa mais estudada, capaz de ensiná-los na escola.

A professora lembra que a família sempre incentivou seus estudos, que até o Ensino Médio foi em escolas públicas. No entanto, a graduação em Letras e a Especialização em Metodologia do Ensino Superior foram feitas em instituições particulares de ensino.

Ela atua como professora da Educação Básica há dez anos, teve experiência em escolas particulares também, e diz não ter uma preferência por determinada série para ensinar. Dandara afirma participar dos encontros de formação continuada da escola. Um fato que chamou a atenção nesse momento da entrevista foi a questão dela considerar que não houve muitas mudanças na sua forma de atuação profissional, destacou apenas o fato de ser muito comunicativa e gosta de falar muito.

O contato dela com o mundo do trabalho se deu desde a época em que cursava a graduação. Primeiramente foi bolsista na faculdade e, na sequência, professora. Após conclusão do curso superior ingressou como professora na Educação Básica e continua até a atualidade.

Na sua trajetória escolar ela narra a grande importância do pai que foi seu grande motivador. Primeiramente pelo anseio que ele tinha um sonho de que os filhos estudassem, pois mesmo sendo analfabeto ele compreendia a importância da educação para os filhos, depois também porque ela conta que o pai dela arcou com todo o pagamento da graduação para ela.

Dandara conta que apesar do tempo de serviço na Educação Básica nunca ocupou cargos de chefia ou gestão escolar. Ela reforça a construção dessa rede de proteção familiar para colaborar na ascensão dos filhos.

4.2 Percepções das relações raciais na Educação Básica

Buscando compreender as concepções de relações raciais das participantes da pesquisa e, conseqüentemente, a influência dessas relações no espaço escolar, foi desenvolvida a análise a partir das questões norteadoras do eixo central da pesquisa, procurando uma possível compreensão na sequência de falas das quatro professoras pesquisadas.

Para entender o processo de observação da cor das pessoas e para analisar a autoatribuição de pertença no espaço de atuação profissional das professoras pesquisadas, buscou-se sustentação teórica, nesse momento, principalmente em Osório (2003), entre

outros. Para tratar sobre a identificação das professoras de acordo com seu fenótipo, o referido autor assevera que:

A classificação racial é entendida como o conjunto de categorias em que os sujeitos da classificação podem ser enquadrados. Por sua vez, o método de identificação é entendido como a forma pela qual se define a pertença dos indivíduos aos grupos raciais (OSORIO, 2003, p.07).

Seguindo as orientações teóricas de Osório (2003), nesta pesquisa foi utilizada a autoatribuição de pertença no questionário inicial. Nesse contexto da pesquisa não foi oferecida determinação de cor ou raça a ser escolhida. A própria professora deveria escolher ou indicar o grupo racial do qual se considera membro.

Nesse contexto houve a intenção de perceber como as professoras da Educação Básica de Nobres das escolas pesquisadas se consideravam em relação a sua cor, raça ou etnia. As respostas obtidas foram organizadas em dados de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 5 - Cor, raça, etnia das professoras segundo sua autoatribuição ¹⁴

Identificação Dados	E.E. Fábio Silvério de Farias	E.E. Inocência Rachid Jaudy	E.E. Mário Abraão Nassarden	E.E. Professor Nilo Póvoas	Total
Branca	01	07	04	07	19
Negra	01	01	02	01	05
Parda	07	07	09	06	29
Morena	01	-	-	-	01

Fonte: Dados elaborados pelo o autor a partir do questionário 01 aplicado em 05 de março de 2018 a todas as professoras das escolas pesquisadas.

Observa-se que na autoatribuição de pertença as professoras utilizaram em suas respostas classificações que oscilaram entre a classificação do IBGE e também a denominação morena e negra de acordo com suas ideologias pessoais. Tal fato traz à tona o

¹⁴Dados obtidos a partir do questionário aplicado às professoras das escolas pesquisadas, cujo modelo encontra-se no apêndice A.

questionamento dos motivos dessas classificações, a que contexto social e político elas estão sendo consideradas.

Para Osório (2003), as classificações não são todas ambíguas. De acordo com este autor, não há problemas em identificar o branco, o preto, mas que há toda uma ambiguidade na fronteira entre o pardo e o branco e, no caso dessa pesquisa, o moreno. Há que se concordar com o autor que afirma que a autoatribuição da cor parda pode levar a pensar sobre o motivo do uso dessa característica.

A ambiguidade aqui fica por conta de um possível não posicionamento em relação à cor ou raça e de acordo com contexto o indivíduo que faz essa auto classificação consegue transitar de um grupo para outro de forma intencional ou não. De acordo com a situação, ele pode se posicionar como pardo e em outros momentos como branco. Isso não seria um problema, caso o país não estivesse inserido num sistema de relações raciais que nem sempre grupos distintos podem usufruir dos mesmos direitos.

O uso de uma “cor neutra¹⁵” no âmbito das relações raciais pode indicar que a pessoa tem um conhecimento implícito das dificuldades enfrentadas por quem se identifica como não branco e que contraria os padrões sociais da imagem. A autoatribuição de pertença utilizada pelo total de cinco professoras para se posicionar como negras remete a pensar no significado político dessa declaração espontânea.

Osório (2003) reforça que há uma carga semântica negativa em desfavor da denominação de negro que reverbera nas práticas sociais até hoje. Tal fato, algumas vezes, pode levar a pessoa a se posicionar de uma forma diferente em relação a sua raça para evitar embates e até mesmo a exclusão de direitos. Gomes (1995), por exemplo, defende uma postura em relação ao termo negro enquanto símbolo de resistência e diz que:

A utilização do termo negro pelo Movimento Negro tem o sentido de dar uma resignificação ao papel do negro na construção do processo histórico. Intenciona não mais relacionar o negro a uma definição carregada de preconceito ou à simples questão de cor de pele, mas remetê-lo a uma origem racial, valorizando os atributos físicos e culturais daqueles que representam quarenta e cinco por cento (45%) da população brasileira. Ao usar o termo negro fala-se em sujeitos que constroem a história e não simplesmente em cor de pele (GOMES, 1995, p.46).

¹⁵ O autor utiliza essa expressão para se referir a uma denominação racial que transita de um grupo para outro e que às vezes por motivos ideológicos não se posiciona como membro de grupo específico com o intuito de burlar situações de desfavorecimento e discriminação.

Ao se posicionar como negra, a mulher pode assumir um compromisso político de luta contra as desigualdades construídas historicamente. De acordo com Osório (2003), em um contexto de fortalecimento do movimento social e de valorização da negritude, não é de surpreender algum grau de recusa a ser preto e opção por ser negro. Isso porque no fim do século XIX o termo preto era utilizado para designar os escravos alforriados e submissos que se contentavam com a posição subalterna que estavam ocupando por causa de sua cor e raça.

A seguir será feita a análise das falas das professoras pesquisadas a fim de tentar perceber como as relações raciais transparecem nesse contexto da Educação Básica. A análise inicia-se com a indagação sobre a autoatribuição de pertença da cor das participantes da pesquisa.

Luiza, a primeira professora analisada, se posiciona como negra de forma biológica e política. Ela atribui sua negritude à ancestralidade do pai que é de origem escrava, nascido em Vila Bela da Santíssima Trindade e que depois migrou para Cáceres onde se estabeleceu.

A autodenominação de negra leva a perceber em Luiza um posicionamento político carregado de uma simbologia que, às vezes, onera cargas de preconceito e discriminação. Tradicionalmente o sujeito negro na sociedade brasileira quase sempre é qualificado como o pobre, marginalizado, sem caráter e até mesmo aqueles que conseguem fugir a esse estigma através da ascensão social ainda são perseguidos por algumas marcas históricas da discriminação racial. Em relação à existência do preconceito de cor ou raça Luiza faz a seguinte afirmação:

Sim, principalmente porque historicamente a gente se acostumou a ver, a associar o negro com uma falta de formação, com alguém menos instruído, com aquele que faz o serviço mais baixo, aquele que não consegue uma ascensão social, então já me confundiram várias vezes comprando roupas com a vendedora, por mais que eu não estava nem com o uniforme da loja, mais pela característica visual assim, me considerou inferior, digamos assim (E II -3).

A diegese da fala da professora Luiza remete a Nogueira (1985), pois há uma associação com a possível existência de preconceito de marca nesse contexto onde o fenótipo ou aparência racial serve de base para julgamentos, classificações e,consequentemente,discriminações. Em seu relato diz que a cor de sua pele em certa ocasião serviu de base para considerá-la empregada de uma loja. Apesar de alguns pensarem ser mero equívoco associar a imagem da mulher negra a uma empregada de loja, fica evidente a

opinião que predomina no imaginário social de que a mulher negra está numa posição inferior, estabelecendo um lócus predefinido na sociedade.

O fato de uma negra estar na loja é visto como estranho, anormal, que ela só poderia estar ali na condição de empregada. Fica evidente aqui que as características de cor da professora foram suficientes para fixá-la numa posição inferior naquele momento, deixando claro o preconceito existente. A ação dos atores desse episódio contado por Luiza demonstra a existência de um preconceito oculto nas rotinas sociais e que, muitas vezes, são externados de forma sutil com o propósito de deixá-lo numa dubiedade de sua existência.

Quanto à existência de preconceito na escola que atua como professora, Luiza relata um preconceito velado. Não está expresso diretamente, mas fica implícito nos comportamentos e pequenos gestos que podem demonstrar situações de discriminação, como dito no trecho a seguir:

A gente percebe as pessoas que se incomodam com a presença do negro que por mais que seja da mesma classe profissional tem uma visão distorcida do conhecimento, que a cor define o conhecimento, sua posição na sociedade, não fala abertamente, mas percebo pelas conversas, pelas prioridades que demonstram, privilegiam o ter do que o ser, não olha o que a pessoa é, olha o que pessoa tem, como se veste (E II – 5).

Acerca dessa negação do preconceito Gomes (1995) aborda a questão do racista aversivo. Nessa perspectiva Jones *apud* Gomes (1995) caracteriza esse tipo de racista, observe:

O racista aversivo é aquele que não apresenta um comportamento explícito para exprimir o seu preconceito, mas pode, por exemplo, referir-se a um negro que se destaca pela sua intelectualidade como uma “exceção à raça” ou então não deseja manter relações com negros, embora não exprima esse sentimento com muita frequência (GOMES, 1995, p.55).

Através dessa autora percebe-se uma conexão entre os fatos narrados empiricamente por Luiza e as pesquisas no campo das relações raciais. A diegese de seus relatos demonstra que, embora o preconceito não seja visível em seu ambiente de trabalho, no caso a escola, há certas atitudes e discursos que remetem a práticas racistas dentro das escolas. Reforça-se o mito da convivência pacífica que permanece até que não haja situações de disputa ou conflito.

Tereza, ao falar de sua cor, também se posiciona de forma a retomar uma caracterização biológica por causa das características de seu pai que ela afirma ser negro. A professora também afirma sobre a descendência da mãe dela que diz ser indígena. Em sua narrativa ela não utilizou o termo indígena como fator atenuante a sua classificação racial, apenas fez a colocação acerca de sua família. Pode-se afirmar tal fato, pois na sua entrevista ela deixa claro seu posicionamento enquanto negra, quando diz:

Eu acredito que seja pelo meu pai, minha família, que minha mãe não é, ela é dependente de indígena, mas meu pai é negro, e os meus tios, até então eu questionei a questão da nossa certidão de nascimento, que lá colocaram pardo, mas não existe esta cor pardo, eu sou negra. Ainda questionei com meu pai. Na minha certidão de casamento eu corrigi, mas na minha de nascimento era pardo (E II 2).

A professora Tereza demonstra certa rejeição ao termo pardo, que segundo Petrucelli (2000) representa um termo utilizado desde épocas antigas e com uma semântica parecida. Observe o que ele diz acerca do termo pardo:

O adjetivo e substantivo “pardo” se destaca como de mais antiga aparição e é definido como “de cor entre o branco e o preto, mulato” (Cunha, 1982). Tanto em português como em espanhol parece derivar do latim *parduse* do grego *pardos*, com significado leopardo (leão pardo), pela sua cor obscurecida. Em espanhol é encontrado em citações desde 1073 e em português desde 1111 (Corominas, 1954). Aparece na carta de Caminha em relação aos habitantes por aqui encontrados ao desembarcar: “afeiçam deles heseerem pardos maneira avermelhados”. Em espanhol só é definido como adjetivo (PETRUCCELLI, 2000, p. 13).

Ampliando essa discussão se junta à definição de Cunha (1982), e daí se chega a concluir que o termo pardo pode trazer consigo uma percepção intermediária entre o negro e o branco quanto ao seu fenótipo. Isso não seria problema se essa definição não gerasse um leque de possibilidades de exclusão e até mesmo de negação de uma possível identidade. Percebe-se a tentativa de estabelecer um locus social indefinido ao pardo. Podendo ele estar entre dois grupos, ora ele é inserido em um grupo dominante, para dizer que é aceito ora é considerado em um grupo não tão bem aceito socialmente para negar seus direitos, como discutido anteriormente.

Petrucelli (2000) ainda trata das questões que levam o surgimento de muitas denominações de cor quanto ao fenótipo. O autor demonstra que essa classificação, baseada no fenótipo, pode ter como pano de fundo a questão de se querer distanciar da carga semântica negativa atribuída ao termo negro. O autor assevera que:

Numa sociedade como a brasileira, onde operam abertamente práticas de discriminação por cor nas diversas instâncias como a educação (Teixeira, 1986), na constituição de uniões maritais (Petruccelli, 1999), ocupação e oportunidades de emprego (Castro & Guimarães, 1993; Hasenbalg, 1992), distribuição da renda (Oliveira et al, 1983), moradia (Silva, 1993; Telles, 1991), entre outras, os indivíduos desenvolvem diversas estratégias para contrabalançar estas práticas. Uma delas se manifesta na multiplicação de um universo de significantes, construídos culturalmente para dar conta de nuances fenotípicas, que permite diversificar a identificação da cor numa escala cromática em posições relativas de distanciamento social variado com a categoria negro (PETRUCCELLI, 2000, p. 16)

A professora Esperança, em sua fala, dá um exemplo claro de seu posicionamento político e sociológico enquanto mulher negra. Ela atribui sua autodenominação de negra por fatores ligados a sua ancestralidade. Em sua fala ela pontua o fato de ter em sua família raízes afrodescendentes e independentes do fenótipo que se identifiquem como negros devido a sua genealogia. Observe o que ela diz:

Eu me considero negra porque assim sou independente da cor da pele. Ainda que eu não tivesse esta cor como eu sou de uma família de bastante mistura, tenho familiares de olhos azuis e que se declaram negros, porque aprendemos desde a infância que a negritude não esta na cor da pele. A negritude está nos traços, pode ser que você tenha traços por conta da mistura mais afilados ou uma pele mais clara e traços mais grossos, isso não depende, isso é um detalhe, o que nós aprendemos em casa, que o que nos define como negros é a nossa origem étnica, ou seja, de nossos antepassados que há muito já virem de uma raça negra (E II 2)

A fala de Esperança demonstra um posicionamento bem amplo porque traz para o contexto a discussão de um pensamento acerca de toda herança africana que a sociedade brasileira possui e que muitas vezes tentam negar. A diegese apresentada por ela demonstra o posicionamento ideológico de que a negritude vai além do fenótipo visível aos olhos. A negritude, de acordo com a professora, ultrapassa esses fatores externos e está intrínseca ao posicionamento da pessoa no seu cotidiano. A diegese dessa fala remete à questão da substancialidade atribuída por ela quanto à autoatribuição de pertença enquanto negra. Osório (2003) ao se referir a essa questão do pertencimento racial dizendo que

Porém, não necessariamente uma pessoa que tenha ascendência africana geneticamente identificável terá a pele escura ou o cabelo ulótrico. Efetivamente, o trabalho de Pena *et alii* (2000) demonstrou que um grupo de brasileiros brancos estudados tinha ascendência africana, europeia e indígena – mas a parcela africana

não fazia deles membros da raça negra, tampouco objetos de discriminação racial (Osório, 2003, p.13).

Essa constatação leva à percepção de uma imagem de afirmação da professora que consegue visualizar a amplitude e complexidade das relações que muitas vezes aflige a população negra brasileira. Muitos brasileiros não consideram a questão da ancestralidade e acabam se esquecendo de que a negritude não vem estampada apenas no rosto da pessoa. Basicamente o preconceito racial brasileiro, via de regra, se manifesta principalmente por questões fenotípicas.

Considerando a atuação de professora com uma forma de ascensão social, Luiza observa que historicamente há dificuldades específicas para a população negra. Conseguir se estabelecer socialmente não é tarefa fácil. Nem sempre é possível a população negra frequentar uma escola pública de qualidade e vai ocorrendo ao longo da vida uma espécie de seleção até o negro chegar a uma universidade por exemplo. Luiza tem a seguinte percepção a respeito dessa luta por ascensão social:

A gente tem que estudar mais, correr mais atrás e sempre a gente tem que superar os outros para conseguir chegar a algum lugar melhor e o fato de ser negro envolve economicamente mais desfavorecidos. Eu tenho uma família muito grande então tudo era muito dividido. Por mais que meus pais sempre privilegiaram os estudos a gente sempre tinha muita dificuldade de locomoção até a escola, permanência na escola, porque, como eu falei meus irmãos assim que atingiram certa idade foram trabalhar para conseguir ajudar os pais a manter a casa, então para você abrir mão do trabalho, para você estudar já era uma dificuldade grande (E II – 4).

Esses relatos diegéticos remetem à importância que as pessoas negras dão ao estudo como forma de superação das dificuldades historicamente construídas. Mesmo com muitos empecilhos a família se dedica a oportunizar aos filhos condições acadêmicas para uma possível mobilidade social. Uma vez que foram negados outros direitos que garantiriam melhor condição social à população negra, a educação aparece como fator relevante para a mobilidade social.

A família vê na educação a única possibilidade de melhoria de vida para os filhos. É evidente que houve privação do acesso a muitos bens pela família de Luiza. Essa privação, ao que tudo indica, pode ser fruto da falta de políticas públicas para inclusão social dos negros

que os distancia de condições para uma melhoria na qualidade de vida. Mesmo com essas dificuldades Luiza consegue, através da profissão de professora, certa ascensão social.

A professora Tereza, ao falar acerca da ascensão, aborda a questão do preconceito e discriminação que perseguem a população negra independente de seu posicionamento social, quando ela diz

Eu acredito que a questão do prestígio, ainda hoje a sociedade coloca o branco acima do negro, em todas as esferas, porque a gente vê por mais que a pessoa negra tenha um prestígio social, por exemplo, quando você vê um jogador de futebol que ganha horrores, mas há momentos que estão o chamando de macaco, ou seja, a gente sabe que existe preconceito e discriminação (E II 4).

A diegese da fala de Tereza reforça a existência de um preconceito de marca de acordo com Nogueira (1985). A professora denuncia a existência do preconceito em diferentes formas, locais e posições sociais. Ela traz o questionamento que apesar de uma melhoria de classe social não garante à população negra respeito e tratamento sem preconceito.

Carneiro (2011) assevera que em todos os casos de conflitos ou disputas entre brancos e negros, os adjetivos “crioulo”, “nega safada”, “macaco” etc. são usados para expressar o desprezo pela negritude e assim valorizar o oponente branco. Normalmente esses atos são minimizados pela opinião pública como uma frase infeliz, sem intenção discriminatória, reforçando a tradição de omitir o racismo e o preconceito presentes na sociedade.

Dandara também reforça a questão dos privilégios da população branca ao longo da história. Ela salienta a necessidade de se reparar diferenças construídas em favor da população branca. Dandara diz que

Ainda existem privilégios para a população branca, mesmo eles tentando fazer com que os negros tenham os mesmos direitos como, por exemplo, essa cota de negros que o governo dá para estudante negro está dizendo que o branco tem privilégios, porque é necessário separar uma cota está querendo dizer para eles vocês são diferentes, para não ficar injusto insatisfatório (E II 6).

Neste mesmo aspecto indicado por Dandara destaca-se Prudente (2017) que aponta a discussão acerca das diferenças de condições que foram impostas à população negra e à branca quando vieram para o Brasil. Além de todo processo de escravidão a que foi submetido os negros que aqui chegavam não houve nenhum apoio do governo brasileiro para

que pudessem superar as dificuldades impostas nesse início de vida no Brasil e até mesmo após a abolição da escravidão.

Em contrapartida, a população branca além de vir numa condição de homens livres para o Brasil ainda tinham privilégios. Prudente (2017), por exemplo, aponta a questão do início das cotas, que na opinião do autor, inicia-se com a cessão de terras. As Capitânicas Hereditárias e benefícios que vão sendo ofertados apenas à população branca vão construindo as primeiras políticas públicas de exclusão que estimulavam a formação de um pensamento racial brasileiro em desfavor do não branco.

Esperança posiciona-se de forma ampla em relação a todas as formas de discriminação a que a população negra está submetida. A professora denota em sua diegese aspectos que levam a perceber certa interseccionalidade que, segundo Crenshaw (2002), é a conjugação de vários fatores que afetam negativamente as minorias. Em relação ao preconceito e à ascensão social, a professora Esperança afirma que

Existe sim preconceito de cor, raça, de silhueta, tem de tudo, se você tiver a sorte de ser negro não católico, pobre, gordo, morar na favela, você se encontra com problemas. Digo para esclarecer que o negro que somado a cor tiver outras características não tidas como padrão pela sociedade então ele vai viver o preconceito em duplo, triplo e imagino que noventa por cento tem garantido o preconceito em relação à cor e a classe social. Uma vez que nós temos quantos anos atrás da chegada dos europeus no Brasil e os Europeus com todas as portas abertas e os africanos todos trancafiados (E II 3).

Como se percebe na diegese da professora há uma combinação de fatores que contribuem na tentativa de forçar uma imagem estereotipada à população negra. Além da discriminação por causa da cor, ela atribui outras formas de preconceito. A combinação de formas ligadas a peso, roupa, classe social acabam forçando ainda mais a carga negativa atribuída à mulher negra. É uma conjugação de fatores que tentam concorrer em desfavor da população negra.

As professoras entrevistadas trazem em suas diegeses vários aspectos similares no que se refere às relações raciais no espaço escolar em que estão inseridas. As assimetrias são visíveis em suas falas e há influência dessas diferenças tanto nas suas vidas pessoais como na sociedade em geral. A seguir serão abordadas as relações de gênero no espaço escolar.

4.3 Mulheres professoras e sua (in) visibilidade no espaço escolar

As relações de gênero podem ser percebidas na escola de diferentes formas. O fato que chama atenção do pesquisador num primeiro momento é a questão quantitativa em relação à presença feminina nas escolas de Nobres. Estatisticamente o domínio feminino é transparente nesse espaço, conforme destacado no quadro a seguir:

Quadro 6 - Gênero dos professores das escolas pesquisadas¹⁶

Identificação Dados	E.E. Fábio Silvério de Farias	E.E. Inocência Rachid Jaudy	E.E. Mário Abraão Nassarden	E.E. Professor Nilo Póvoas	Total
Feminino	10	15	15	14	54
Masculino	03	01	03	08	15

Fonte: Dados elaborados pelo autor a partir do Questionário 01, aplicado em 05 de março de 2018.

Quando é analisado o gênero dos professores nas escolas pesquisadas comprova-se que cerca de 80% dos professores são pertencentes ao gênero feminino. Esses dados demonstram a perpetuação de alguns mitos existentes no imaginário social. Considerando a etapa a que cada escola se dedica, conforme apresentado nas orientações metodológicas, percebe-se que a escola de Ensino Médio (Nilo Póvoas), apresenta o maior número de professores do gênero masculino 08 (oito).

Nota-se que essa escola que está com os alunos maiores, num grau mais adiantado, há maior presença de professores do sexo masculino na função de docente. Esses fatos ainda podem demonstrar a possível existência de alguns paradigmas heteronormativos que serão discutidos a seguir.

Mulheres se dedicam a crianças menores, são atribuídos a elas papéis que deixam transparecer certa docilidade e fragilidade típicas do universo feminino numa visão essencialista. Ao homem, quanto mais se assenta a dificuldade do conteúdo, mais parece adequado à função docente. Parece que apesar de uma estatística predominantemente

¹⁶Dados coletados através dos questionários iniciais aplicados nas escolas pesquisadas.

feminina na Educação Básica nas escolas pesquisadas, fica ainda intrínseca certa preponderância de ideologias machistas e sexistas que permeiam o cotidiano escolar.

Quando observadas a diegese das professoras, há certo reforço de pensamentos construídos ao longo dos tempos que podem ser observados nas práticas escolares dessas professoras. Percebe-se que apesar da circunscrição dessas falas, os conceitos permanecem presentes de forma atemporal nas conjunturas educacionais. Louro (1997) assevera que houve uma tentativa de estabelecer características específicas ao espaço escolar para manutenção de uma visão binária de papéis definidos pelo sexo biológico:

Ora, respondem alguns/as, a escola é feminina, porque é primordialmente, um lugar de atuação de mulheres – elas organizam e ocupa o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas (LOURO, 1997, p. 88).

Para Luiza essa consideração do espaço escolar como predominantemente feminino já vem demarcada desde a sua formação inicial como docente. Ela relembra do seu tempo de acadêmica na UNEMAT e diz que:

A escola é um universo feminino porque desde quando eu fazia faculdade, na UNEMAT pedagogia tinha dois homens, um homossexual e outro taxado como homossexual porque fazia pedagogia, então a gente vê que a grande maioria era mulher. Hoje na sala da minha irmã que faz pedagogia na UNEMAT não tem nenhum homem, é só mulher, tirando a pedagogia e olhando outras áreas, a gente vê uma divisão de áreas consideradas masculinas e outras femininas, questão da matemática que ainda é visto como um curso para homens, eu presenciava isso muito quando estava na faculdade, porque o pedagogo necessariamente tem que ser uma mulher, e hoje como profissional a gente vê nas reuniões de escolas que a grande maioria é mulher. Nas escolas que eu passei o predomínio é feminino no ensino fundamental até o nono ano é mais mulheres, até o quinto ano praticamente só mulheres, do sexto ao nono há homens atuando e no ensino médio a presença masculina é maior, mas ainda há mais mulheres (E III 1).

De certa forma há o estabelecimento de uma continuidade de alguns estereótipos definidos pela sociedade que, mesmo com a presença feminina em número bem maior a masculina no espaço escolar, ainda prevalece um imaginário que está voltado a uma visão totalmente heteronormativa de organização social e que reverbera nas práticas escolares. A predominância de mulheres parece ainda não ter posto uma predominância de ideologias libertadora. Relatos como apresentado anteriormente levam a pensar que ainda há uma manutenção de um pensamento euro-hetero-macho-autoritário no espaço escolar.

A professora Tereza traz em sua história as relações de gênero divididas numa perspectiva binária de acordo com Butler (2015). Esta autora diz que há um imaginário social que tende a reforçar locais fixos de acordo com o sexo biológico para o ser humano. Tereza diz que:

Acredito que a Educação Básica não é um universo feminino. Porque antigamente era, até poderia falar que seria universo feminino por que as mulheres, em sua maioria, queriam ser professoras. Com o passar do tempo isso muda porque hoje temos muitos homens professores e muitos ainda por vir, então eu acredito que não é mais, foi, mas acho que atualmente não (E III 1).

Ao analisar a diegese apresentada por Tereza há uma perspectiva apenas de se ver o aspecto quantitativo entre homens e mulheres no espaço escolar, embora os dados produzidos por essa pesquisa apontem que não há uma equidade quanto ao gênero nos locais pesquisados. Foi registrado o número de 54 mulheres e 15 homens nas escolas observadas por meio de pesquisa junto às secretarias das instituições de ensino. Isso demonstra que até mesmo essa observação apresenta certo grau de isolamento de uma posição ideológica feminina causando uma ilusão de que há democracia de gênero nas escolas.

Nesta perspectiva a forma de organização social pautada num molde do euro-hetero-macho-autoritário parece ainda arraigar a permanência de alguns aspectos culturais dentro do espaço escolar. Essa influência ideológica leva a se naturalizar formas de tratamento e atuação profissional dos docentes que remetem a manutenção de estereótipos pautados numa ideologia europeia, masculina e autoritária.

Uma professora que se forma numa faculdade onde não percebe a presença do homem no curso de graduação da instituição de ensino superior para séries iniciais, como foi o caso de Luiza, pode ajudar a reforçar argumentos negativos acerca da igualdade de gênero na função docente. Surgem alguns questionamentos, por exemplo, se a profissão de professor pode ser inadequada ao homem, segundo essas representações sociais.

Até mesmo quando se refere à participação do homem no curso de docência para séries iniciais e diz da ausência dele, pode ser entendido como um processo de solidificação de preconceitos e ideologias sexistas. Pode iniciar a percepção de que o processo que se encontra hoje no espaço escolar é fruto de uma construção social de acordo com Beauvoir (1980).

Louro (1997) diz que há especificidades no processo de feminização das salas de aula que vão determinar como são construídas as relações de gênero na função docente. A autora afirma que:

No Brasil é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres na sala de aula, mas, pouco a pouco, o seu predomínio como docentes. As formas como se dá essa feminização podem ter algumas características particulares, ainda que se assemelhem aos processos que ocorreram em outros países (LOURO, 1997, p.95).

Aprofundando as inferências dessa constatação estatística que indica o quantitativo feminino superior ao masculino, procura-se discutir o enfrentamento de discursos que, às vezes, parecem solidificar as relações de gênero no espaço escolar. Tais relações ainda parecem estar circunscritas na materialização histórica dos papéis sociais de cada um dos sexos.

Neste sentido, a masculinidade é construída a partir de um discurso determinista, universal e imutável que justifica assimetrias entre homens e mulheres, a partir de suas diferenças físicas, o que garantiria, de forma equivocada, uma dominação ideológica masculina. Essa maneira de pensar, apesar de parecer distante da realidade, ainda é perceptível em práticas e discursos que ainda podem acontecer no espaço escolar.

Ao se referir a diferenças de direitos dos educadores por causa do seu gênero, Luiza afirma: *dentro do espaço escolar não consigo visualizar essa diferença* (E III). Isso leva a crer que muitas diferenças tornam-se essencializadas nos discursos e práticas que, na maioria das vezes, podem ser invisibilizadas. Essa questão da naturalização das opressões é que leva a questionar o papel da escola enquanto meio propulsor de igualdade de gênero.

Tereza também reforça em sua narrativa a questão da não percepção de diferenças quanto ao gênero no espaço escolar, quando afirma: *Eu acredito que não há discriminação da mulher no espaço escolar. Porque o que eu vejo que mais homens conseguiram entrar para trabalhar na escola. Apesar de que vejo a maioria ainda são professoras, do sexo feminino. Por mim não tem diferença* (E III 4). Há aqui um esforço para promover um pensamento de igualdade no espaço escolar e que neste local não há práticas que possam incentivar ideias sexistas.

Também quanto à discriminação da mulher no espaço escolar Luiza diz que *Pelo espaço da escola ser mais feminino, eu não vejo essa questão, não percebo essa questão* (E III 4). Ampliando essa afirmação é feita a reflexão sobre os reais motivos pelos quais esse espaço é mais feminino. Dentre as hipóteses mais comuns poderia elencar a falta de oportunidades em outros espaços, a associação de características próprias da mulher à função docente, de acordo como Louro (1997) a docilidade, a extensão de cuidados maternos, entre outros indicadores e também o fato de que algumas etapas da Educação Básica parecem que não são adequadas ao homem, suscitam os questionamentos desta pesquisa.

Há de atentar para a ausência de questionamentos que ultrapassem o que está posto nas escolas. Quando não se observa a discriminação da mulher no espaço escolar, a que práticas estão se referindo? Talvez não ocorra a discriminação direta, mas e o contexto realmente está voltado para uma política de igualdade de gênero? Destaca-se uma ausência de questionamentos acerca do papel social da mulher no contexto escolar de forma que possa haver uma formação crítica e plena do ser humano e um projeto de intervenção nesta realidade.

Diante desses apontamentos ainda há de se considerar a existência de um processo histórico acerca da mulher negra no Brasil e sua afirmação. Para Gomes (1995) é fundamental considerar que

Ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa também suportar diferentes tipos de discriminação. Ser mulher negra e professora expressa outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente (GOMES, 1995, p.115)

Corroborando as ideias apresentadas por Gomes demonstram claramente alguns pontos que devem ser observados no espaço escolar pela professora negra para a construção de uma educação numa perspectiva democrática. A presença neste local já pode ser considerada uma situação de conflito. Não há como afirmar que não há preconceitos, pois o simples fato de estar lá, de ocupar locais restritos a uma cor específica já apresenta uma representação de disputa.

O ocupar gerou e gera conflitos, o confronto mesmo que disfarçado nas diferentes faces do preconceito e discriminação ainda estão presentes. É através de uma possível imagem de afirmação dessa mulher que chega e supera vários obstáculos que realmente podem pensar numa sociedade democrática.

Para Tereza, a mulher negra na Educação Básica é a representação de responsabilidade e compromisso. A presença feminina negra na escola traz consigo a possibilidade de construção de um referencial positivo de sua imagem. A professora Tereza relata que:

Assim eu me sinto privilegiada, por mais que eu estou terminando o ciclo, que este ano se Deus quiser eu quero me aposentar, mas me sinto privilegiada e muito feliz, por eu sempre procurei trabalhar com responsabilidade, cumprir minhas coisas com responsabilidade, é muito difícil alguém me chamar à atenção, então foram 28 anos de trabalho com responsabilidade, tanto é que se contar minhas faltas acho que não dá 20 faltas de todo este tempo, por que eu falto mesmo só por necessidade. Então para mim além de um privilégio é uma vida (E III 5).

Embora Luiza demonstre certa possibilidade de convivência harmoniosa no espaço escolar em outro momento de sua entrevista quando questionada sobre os direitos dos homens e mulheres e se ambos podem usufruir tais direitos com igualdade, ela afirma que:

Os mesmos direitos nós temos, mas a pergunta é se nós desfrutamos, então digo que não, o mundo ainda está muito machista e por mais que as mulheres estudem, entre numa formação melhor, ela ainda tem muita dificuldade. Alguns professores ainda reafirmam essa ideia da divisão do masculino e do feminino, e ainda há esse predomínio feminino por causa dessa reafirmação dessa divisão (E III 2)

Nesse ponto fica a indagação sobre uma possível contradição, pois se homens e mulheres não podem desfrutar dos mesmos direitos como não é possível visualizar essas diferenças no espaço escolar? Fica a impressão de que existiria o mito da escola perfeita¹⁷.

O autor desta dissertação utiliza a expressão mito da escola perfeita como uma alusão ao mito da democracia racial. Na perspectiva do autor, as professoras, apesar de apresentarem a escola como espaço ausente de conflitos, esse fato aparece de forma surreal. O mito surge aqui como sendo uma explicação fantasiosa para uma situação em que as professoras preferem omitir algumas informações, mesmo que de forma não intencional.

¹⁷Conceito elaborado pelo autor, inspirado no mito da democracia racial de Freyre, para se referir à escola como um local de possível ausência de divergências, no caso desta pesquisa, a ausência de conflitos de raça e gênero.

Cria-se uma expectativa de que a escola é um espaço pleno e que as relações de gênero são democráticas no contexto escolar. Dentro do espaço não haveria nenhum posicionamento que possa ser considerado impróprio para as relações de gênero, segundo as histórias das professoras.

A proposição deste mito partiu das diegeses apresentadas que apontam discursos e práticas que demonstram algumas fragilidades nas relações raciais e de gênero dentro da escola. O senso comum indicaria a existência de uma convivência harmoniosa que está ausente de qualquer forma de preconceito e discriminação devido ao seu caráter educativo, mas esse fato pode ser contestado ao analisar as histórias aqui apresentadas.

Embora aconteça certa luta pelos ideais femininos no espaço escolar, percebe-se que ainda há uma tentativa de manter esse espaço com ideologias brancas e heteronormativas. Destaca-se que muitas ações podem ser disfarçadas em falácias de discurso. Ainda é preciso estimular práticas educativas que ultrapassem a possível existência de uma ideologia euro-hetero-macho-autoritária.

A presença feminina no espaço escolar pode ser considerada um símbolo de ascensão social e que traz a possibilidade de ocupar espaços e resistir à asfixia social. Quanto à presença da mulher negra nesse espaço Luiza demonstra certo conhecimento das lutas enfrentadas por elas ao longo da história para conquistar direitos e espaços, a professora diz que:

A mulher negra na educação dá para a gente parar e pensar que por muito tempo o máximo que uma mulher poderia chegar era ser professora e por isso talvez que a mulher seja a maioria nesse espaço, e a mulher negra procura na educação uma possibilidade de melhorar na vida (E III 5).

Analogamente Gomes (2004) salienta que as mulheres negras, quando se tornam professoras, “saem dos seus lugares”, aqueles que estão circunscritos num pensamento sexista e racista e das condições socioeconômicas da maioria da população negra no Brasil. Libertam-se de aspectos como a casa dos patrões, do cargo de doméstica, para ocupar o cargo de professora que, mesmo passível de questionamentos, pode ser representante de status social, pois tem o saber como fonte primária. Esse mesmo saber que foi negado durante séculos à população negra, tida como incapaz culturalmente.

Nesse ponto Luiza também demonstra a importância da mulher negra se posicionar como resistência aos conceitos estabelecidos. A presença da mulher negra no meio educacional pode ser traduzida também como forma de estímulo a toda população negra para a luta por direitos e igualdade. Luiza procura reforçar isso ao dizer que:

A mulher negra na educação é importante porque ela busca seu espaço e procura falar sobre a sua conquista nesses espaços, que é importante para ajudar nosso aluno a buscar o seu lugar dentro da sociedade, incentivar o aluno a chegar a um lugar melhor, porque quando vê a mulher negra em um espaço de educação, que ela teve estudar, passar em um concurso para chegar em sala de aula é um exemplo para esses alunos, reafirmar sua posição de luta, como uma referência (E III 5).

Destaca-se mais uma vez que a mulher negra tem o desafio de desestruturar as relações ditas normais ou corretas. Através do exercício da função docente vai ampliar seu processo de luta contra as desigualdades para ocupar lugares antes restritos à mulher branca. A professora negra estabelecerá formas de resistências contra a dominação euro-heteromacho-autoritária e servirá de modelo de identificação racial para toda uma população afro-brasileira que é excluída constantemente. Os alunos poderão se espelhar em sua trajetória de luta e sucesso profissional e vislumbrar algo positivo para si mesmo também.

É preciso realizar uma análise crítica do espaço escolar, dialogando com as diferenças de gênero e debatendo o verdadeiro papel de uma educação libertadora de acordo com Freire (1996). A seguir apresenta-se como a Dimensão Pedagógica do Cinema Negro pode colaborar na promoção de uma imagem de afirmação positiva da mulher negra enquanto professora.

4.4 A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro para além de uma representação branca

Nesta parte da dissertação é apresentada uma análise da diegese das professoras a partir do conceito de cinema. É feita uma retomada da epistemologia desse cinema enquanto detentor de uma dimensão pedagógica. Entendendo cinema numa perspectiva delineada a partir de Deleuze, Benjamin e Agamben é possível perceber no cinema características que ultrapassam o aspecto meramente didático. Esses autores trazem para o cinema uma possibilidade de compreensão do que se pode dizer que é a humanabilidade da mimética cinematográfica.

Ampliando essa discussão proposta destaca-se em Gilles Deleuze o sentido filosófico do cinema, compreendendo-o como imagem movimento e também como imagem-tempo. Deleuze discute a atuação do cinema na busca humana pela cristalização do tempo, no sentido de resistir à perenidade da vida através da captura e preservação de instantes, o que caracteriza o cinema como histórico.

Walter Benjamin propõe a análise das mudanças na arte e vê a representação cinematográfica como uma marca do crescimento do valor de exposição diante do valor de culto. Ele atribui ao cinema certa condição escatológica, pois defende uma visão materialista, segundo a qual toda produção artística é circundada por certa aura, que revela sua singularidade. Benjamin (1985) afirma que:

A imagem do pintor é total, a do operador (de câmera) é composta de inúmeros fragmentos, que se recompõem segundo novas leis. Assim, a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade (BENJAMIN, 1985, p.187).

Na perspectiva de Agamben (2008), falar de cinema é falar de como uma produção cinematográfica pode ser um agente transformador da realidade. Esse autor vê o cinema como um instrumento de reconstrução do modo de vida e de consciência do povo. É através do cinema que se pode apresentar a realidade social, econômica e política e propor uma tomada reflexiva da história para, quiçá, ousar fazer outra história e inventar um presente diferente do que está posto.

Caminhando nesse entendimento, destaca-se a possibilidade do Cinema Negro nesta dissertação como fundamental aporte teórico para discussão das relações raciais e de gênero no espaço escolar, numa visão de como se materializa a humanabilidade do cinema nas relações cotidianas na Dimensão Pedagógica do Cinema Negro. Por isso esta dissertação traz Prudente (2010-2017) para se referir à Dimensão Pedagógica do Cinema Negro e a compreensão ontológica do afrodescendente na sociedade brasileira e, em específico, no espaço escolar.

Destaca-se aqui a dimensão primeiramente como uma perspectiva para compreensão da africanidade e da importância da cultura afro para o país. Também o aspecto pedagógico que se refere ao ato de ensinar e discutir sobre os aspectos positivos da cultura negra. Não de

forma estanque dissociada da realidade, mas ligada a um contexto sociocultural da população negra que foi essencial para a construção de nosso país e que, na maioria das vezes, só foi objeto de observação da população branca.

Vislumbra-se aqui analisar a participação da população negra à luz da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro enquanto sujeitos ativos da sociedade brasileiros e livres das formas de dominação largamente difundidos pela cultura euro-hetero-macho-autoritária. De acordo com Prudente (2015)

Dá-se nesse contexto, a emergência do cinema negro com sua possível dimensão pedagógica, considerando-se que aí o afrodescendente, enquanto vulnerável, na condição de minoria, vítima da opressão do eurocentrismo, desenvolve assim a construção da imagem de afirmação positiva. A dinâmica desta construção é o seu sentido essencial de apontar a imagem que lhe é digna, ensinando em um processo ontológico de luta a imagem cabível; demonstrando de maneira inequívoca a Dimensão Pedagógica do Cinema Negro (PRUDENTE, 2015, p.10).

A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro como discutido no capítulo teórico é uma possibilidade de compreensão a partir de uma teorização própria de sua negritude. É uma tentativa de valorização da identidade afrodescendente a partir de um posicionamento do próprio negro acerca de sua ontologia. Há a tentativa de superar a predefinição que o branco tentou impor à população negra e até mesmo de uma conceituação pautada na axiologia do branco para se referir ao negro.

A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro, baseada na produção intelectual de Celso Prudente, procura destacar o negro em seu papel de protagonista diante da sociedade brasileira e, principalmente, como ele se identifica nesse processo. A reflexão aqui proposta tem em seus anseios a tentativa de compreensão da dimensão de afirmação ontológica da mulher negra procurando localizar em sua história traços que delimitam sua imagem de afirmação.

Há aqui que se pensar numa humanidade da mulher negra que por muito tempo tentaram negar. A imagem da mulher negra que perpassou a sociedade esteve pautada no olhar do observador branco, que tentou fixá-la em seus padrões e normas, tentando considerá-la numa perspectiva de objeto.

A percepção de uma Dimensão Pedagógica do Cinema Negro em locais específicos como a instituição escolar pode dar novas possibilidades para valorização da cultura afro-

brasileira tendo em vista que o contexto dessa pesquisa são escolas públicas de Educação Básica em Nobres – MT. Nesse sentido, procura-se localizar nas narrativas das professoras pesquisadas fatos que, de acordo com Prudente (2014), concorrerão para a despersonalização de uma imagem pautada na hegemonia do euro-hetero-macho-autoritário que tentou suplantar uma imagem de afirmação positiva do não branco, que se constituiu no ibero-afro-ameríndio até então definindo uma significação racial além de um localizador social.

No tocante à Dimensão Pedagógica do Cinema Negro destaca-se que a cidadania da mulher negra é algo quase invisível nas produções cinematográficas hegemônicas e, conseqüentemente, na mídia em geral. Seu papel ainda prevalece muito indefinido em produções cinematográficas. Embora a classe mais economicamente favorecida defenda a existência de uma igualdade de gêneros, a realidade da maioria das mulheres ainda é marcada pela discriminação, principalmente quando se trata da mulher negra que traz em sua alma as marcas de uma visão escravista.

A imagem da mulher negra nas produções fílmicas ainda está impregnada de uma visão hegemônica pautada no eurocentrismo que tenta negar sua ontologia clássica. É comum ainda perceber no cinema produções que apresentam arquétipos de uma mulher negra que se opõem à realidade brasileira.

Analisando as narrativas das professoras pesquisadas percebe-se que há o indicativo de elementos que apontam para uma possível manutenção de estereótipos em relação à participação da mulher negra no cinema. Luiza, uma das professoras participantes da pesquisa, diz: *eu sempre questioneei a participação da mulher negra porque nos filmes ela não tem um papel importante, não tem um protagonismo social* (E IV 2). As produções cinematográficas ainda ocultam a realidade estética do país e as personagens diante das câmeras são hegemonicamente brancas. A fala de Luiza traz consigo, ainda que implicitamente, as características de uma possível imagem de afirmação.

A não passividade diante do que está posto pela mídia já demonstra que a professora se percebe como responsável por lutar pela sua representatividade. Luiza também destaca a necessidade de ser sujeito do processo social, fato que ela acredita ainda ser falho nas produções cinematográficas.

Nesse mesmo aspecto a professora Tereza relata que *principalmente nos filmes antigos a mulher negra sempre surge no papel de coadjuvante* (E IV 2). Ainda quando indagada sobre o que a mesma entenderia por coadjuvante Tereza volta a dizer que *A maioria dos*

filmes que eu já assisti nenhum deles traz a mulher negra como papel principal. Geralmente aparecem como camareira, criadas quando o filme é bem antigo, babá, dama de companhia, Mucama (E IV 2).

Nos recortes empíricos apresentados pelas professoras pesquisadas percebe-se a manutenção de um discurso voltado para a determinação de um lugar social da mulher negra no meio cinematográfico ao qual elas discordam por não ser a representação pela qual anseiam. Salienta-se, de acordo com Prudente (2014), que o Cinema Negro se apresenta como “arte de afirmação da mulher negra”, ou seja, esse pesquisador diz que o movimento cinematográfico é uma busca da ontologia negra no cinema brasileiro. O autor afirma que

É possível considerar, assim, que há no cinema negro uma espécie de busca ontológica por parte de seus realizadores e que seus filmes são constituídos pela preocupação de uma luta contra a opressão e a afirmação da humanidade do negro (PRUDENTE, 2005, p. 72).

O autor aponta como caminho a reflexão da necessidade de se desfazer estereótipos. Pensar essa ontologia da mulher negra diz respeito as suas mais diversas expressões, com características distintas e como importante atriz social no contexto da evolução do estado brasileiro. Ontologicamente a percepção da mulher negra diz respeito a sua concretude na vida em contraposição a uma proposta idealista e hegemônica que estava pautada na axiologia do branco. É cabível imaginar aqui que haveria a necessidade de suplantando pensamentos solidificados no imaginário social acerca da mulher negra por ideias mais democráticas e que levem à plenitude humana.

Os papéis que até então tentaram forçar à mulher negra que são denunciados nos relatos empíricos de Tereza reforçam a existência de uma dominação euro-hetero-macho-autoritária presente na sociedade e, conseqüentemente, refletida nos filmes. As falas iniciais demonstram a perduração de um imaginário social acerca do lugar da mulher negra nos relatos das professoras que apontam a necessidade de rompimento com essa perspectiva de dominação.

Muller (2008) diz que numa difusão oficial da história do Brasil tentaram legitimar a fábula das três raças fundadoras, brancos, índios e negros que tinham seus lugares devidamente marcados. Para Muller (2008, p.99), estando os negros supostamente na base dessa hierarquia, não havia desconforto moral em relegá-los aos últimos lugares também da

história que ia se confundindo. Para a mulher negra, além dessa confusão histórica da imagem social, agravava-se ainda o peso das discriminações já predominantes contra a mulher numa sociedade pautada num padrão euro-hetero-macho-autoritário.

O posicionamento de Muller (2008) denuncia a possível criação de um lócus social predefinido em modelos que foram esculpidos numa perspectiva do euro-hetero-macho-autoritário que reverberam nas práticas sociais até a atualidade. Hoje, quando se afirma que à mulher negra estão separados papéis filmicos específicos, pode-se perceber que na realidade há uma tentativa de manutenção de um lugar social imposto desde a época da escravidão.

Já a professora Esperança apresenta uma percepção crítica¹⁸ em relação à imagem da mulher negra nos filmes. Ela aponta a necessidade de se estar à frente das situações impostas pela cultura hegemônica expressa em alguns filmes que são reflexo das práticas sociais. Ela relata a necessidade de se optar por abordar em sala de aula filmes que tenham uma imagem que represente os seus objetivos enquanto educadora negra. Esperança diz que:

Muitas vezes você vai fazer uma pesquisa leva tempo, um tempo de observação, que não é mensurado, quando eu trabalho e escolho o filme para trabalhar com meu aluno, isto foi produto de um estudo grande para tentar fugir do que está definido pela sociedade (E IV 2).

Percebe-se aqui que Esperança delinea traços de resistência aos modelos pré-estabelecidos numa perspectiva de padrão hegemônico. Ela deixa transparecer uma imagem de afirmação positiva formada sobre características relevantes da cultura e salienta a importância de se posicionar enquanto professora negra na perspectiva de construir propostas que superem uma possível visão estereotipada.

Denota-se aqui a importância dessa percepção crítica em relação aos conteúdos cinematográficos apresentados, principalmente nos filmes destacando a importância de um objetivo que vai ao encontro da cultura negra como forma de afirmação positiva. Essa forma de representação positiva poderá reverberar nas práticas sociais e tornar possível uma vivência mais democrática com respeito à diversidade.

Quando indagadas acerca de uma possível identificação das professoras pesquisadas com as representações das mulheres negras no cinema, observam-se posicionamentos que

¹⁸Aqui se reporta a Hall (2009) para se referir a capacidade da professora de compreender a natureza fílmica como possibilidade de interagir com a realidade de forma a modificá-la.

levam à continuidade da delimitação de uma possível imagem de afirmação da mulher negra. Tereza busca nos filmes traços de mulheres que reforçam sua história de luta para ascensão social. Ela diz que:

As mulheres negras que lutam me representam, por que eu acho que apesar de você ser massacrada por uma sociedade que não te aceita pela cor de sua pele, acho que você tem que lutar e eu acredito piamente que as mulheres negras lutam pelos direitos (E IV 3).

A fala de Tereza remete ao pensamento da importância da mulher negra ao longo da história brasileira. Analisando a presença da mulher negra no Brasil desde o período escravista, destaca-se que elas (escravas, crioulas, africanas e libertas) tinham a habilidade de construir formas de enfrentamento da escravidão, assumindo a responsabilidade de proteção de suas famílias e comunidades.

Essas mulheres, mesmo em um contexto de opressão, foram decisivas no processo de resistência, pois conseguia articular fuga, obter informações de vendas ou transferências para outros escravistas. De acordo com Paixão e Gomes (2012) tais mulheres, ao resistirem, ajudavam a manter a riqueza e originalidade da cultura, além de construírem ambientes de autoestima. Percebe-se a importância da imagem para a afirmação da mulher negra que vai no decorrer da história sendo fonte de inspiração à resistência das injustiças que tentam forjar na sociedade.

Volta-se a afirmar que a mulher negra quer uma imagem assertiva para si. Fica evidente na fala de Tereza a percepção da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro que através dela será construída a imagem positiva da mulher negra. Na narrativa de Tereza evidencia-se a valorização do papel da mulher negra como responsável pela ascensão social e que essa mulher está compromissada com a valorização de sua imagem social.

A partir da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro é possível entender a imagem que Tereza quer para si enquanto professora negra. Dá para se vislumbrar que Tereza tem para si uma imagem de afirmação positiva de resistência e luta contra todas as formas de opressão da mulher negra. Ela se percebe agente de um processo que tenta minar as estruturas sociais postas e que não concorda com muitas imagens estereotipadas que tentam forçar à população negra, especialmente às mulheres.

Luiza, quando trata dessa questão da representatividade da mulher negra através do cinema, reafirma algo semelhante ao discutido anteriormente dizendo *talvez me identifique pela persistência, resistência, na busca pelos objetivos, não pela colocação social do negro, porque o negro vem buscando seu espaço cada vez mais* (E IV 3). As narrativas das professoras corroboram com Rodrigues (2007), pois dialogam com a necessidade de se desvencilhar de modelos que parecem perdurar no meio cinematográfico. O autor afirma que:

Os questionamentos mais frequentes feitos ao cinema brasileiro por intelectuais e artistas negros é o de que nossos filmes não apresentam personagens reais individualizados, mas apenas arquétipos e caricaturas: o escravo, o sambista, a mulata boazuda (RODRIGUES, 2007, p.29).

Nessa perspectiva as narrativas das professoras demonstram o anseio de se libertar desses arquétipos historicamente e ideologicamente construídos acerca da população negra e que foram reproduzidos no cinema durante muito tempo. Podem-se perceber traços de uma Dimensão Pedagógica do Cinema Negro na fala das professoras pesquisadas que demonstram o que não querem que seja associado a sua imagem de afirmação e, conseqüentemente, as possibilidades de reflexão sobre seus desejos como forma de representação ontológica.

Dandara, ao narrar a representatividade da mulher negra enquanto atriz, afirma: *eu lembro de artistas negras felizes, como por exemplo a Whitney Houston no filme O Guarda Costas* (E IV 3). A professora aqui demonstra a mulher negra como perspectiva de felicidade, ela se preocupa com a representação positiva da mulher, fugindo de aspectos difundidos pela perspectiva hegemônica.

Implicitamente a narrativa de Dandara traz consigo a necessidade de se valorizar a mulher negra, suas características que lembram a felicidade que, na perspectiva do autor dessa dissertação, também constitui um dos principais anseios do ser humano. Pode-se perceber que Dandara quer afastar de si o estigma da tristeza muitas vezes atribuído à população negra, tentando mantê-la presa a resquícios da tristeza da escravidão.

A narrativa de Dandara também demonstra a identificação da ausência da mulher negra no meio cinematográfico. Ao falar da participação da mulher negra no cinema ela diz *Eu percebo a ausência de mulheres negras nos filmes, quanto aos homens negros há mais participantes* (E IV 2).

Nesse momento pode-se entender no seu relato que, além de verificar um problema da ausência da participação da mulher negra em filmes, a fala de Dandara também denuncia uma opressão de gênero que nega não só os direitos da população negra, mas que ainda divide essa população em novos grupos segregados. Nesse aspecto Carneiro (2011) assevera:

A cada novo oito de março, Dia Internacional da Mulher, celebra-se o contínuo crescimento da presença feminina no mundo dos negócios, nas esferas de poder, em atividades secularmente privatizadas pelos homens, e, em geral, omite-se o fato de as negras não estarem experimentando a mesma diversificação de funções sociais que a luta das mulheres produziu (CARNEIRO, 2011, p.119).

Dandara percebe o que Sueli Carneiro diz em sua produção científica, que há uma divisão secular de lugares sociais entre homens e mulheres. Também se pode compreender, juntamente com a autora, que há diferenças de locais para as negras e brancas e isso gera uma separação ainda mais difícil de ser vencida. Há uma conversão de ideias que levam a pensar num possível aumento do grau de dificuldades para a ascensão da mulher negra devido a fatores que ultrapassam o olhar simplista de uma sociedade igualitária.

Apesar de haver uma maior participação do homem negro, esse direito nem sempre se estende à mulher negra que, muitas vezes, continua excluída do acesso pleno à cidadania e quando algumas conquistas acontecem para a população negra ainda há uma espécie de exclusão da mulher negra. Isso porque há um imaginário social que ainda impede que a mulher negra experimente os direitos conquistados pelos homens negros e por mulheres brancas.

Quanto à identificação de uma imagem de afirmação da mulher negra no cinema e a compreensão da Dimensão Pedagógica pode-se observar o apontamento da necessidade da desconstrução de estereótipos como possível forma de se pensar a Dimensão Pedagógica desse cinema. Luiza afirma que:

Até mesmo aquele filme que traz uma imagem negativa a gente procura desconstruir essa imagem que o filme traz do negro e trazer para o aluno a possibilidade desse negro na sociedade, desconstruir a imagem impregnada e preconcebida desse negro na sociedade (E IV 5).

A professora Luiza demonstra uma consciência do seu papel de educadora negra enquanto protagonista na ruptura de padrões impostos. Ela reconhece formas de exclusão

representadas no cinema, mas principalmente acredita que pode utilizar essa situação para questionar o que está sendo posto socialmente por esse meio da comunicação que pode transformar a vida das pessoas.

Para Tereza também é muito positivo o poder transformador do cinema (Agamben, 2008), ela diz *eu amo quando eu assisto filmes que elas passam de coadjuvante a estrela do filme*, nesse aspecto pode-se perceber que Tereza tem uma expectativa de transformação social da realidade da mulher negra e acredita nisso a partir do cinema também. Nessa narrativa transborda uma imagem afirmativa da transformação que a professora negra anseia em seu cotidiano, que no decorrer da vida foi sendo possível sair do local que tentaram lhe impor e ascender socialmente.

Apesar de Tereza dizer que não tem o hábito de pensar sobre filmes que tratam de aspectos da valorização e da representatividade da mulher negra, há trechos que demonstram aspectos positivos de sua imagem que ela leva para sala de aula. Por exemplo, diz que *Eu sempre procuro filmes referentes a assuntos que eu estou passando em sala, mas não focado na mulher negra*(E IV 4), trechos como esse trazem para sua narrativa uma opinião ricamente ilustrada enquanto professora negra.

Ela trata da importância da luta por direitos, da não folclorização da mulher negra em datas específicas quando diz *Dia da Consciência Negra eu acho que tem que ser todos os dias* (E IV 4). Isso demonstra que Tereza valoriza ações que garantem a igualdade, não só pessoal, mas que também pensa numa perspectiva de levar as pessoas a sua volta a se sensibilizarem para a superação das diferenças que tentaram construir na história para prejudicar a população negra.

Luiza também traz traços que levam a essa não conformidade das opressões que tentam impor à mulher negra. Em um trecho de sua narrativa ela se refere à imagem de Chica da Silva¹⁹ para dizer da mulher negra que luta contra a sociedade branca, que procura romper com estigmas sociais em relação a essa mulher. Ela diz:

Eu era pequena, mas assisti quando passou Chica da Silva, e me chamou a atenção não do mito, mas do fato dela ser resistência, do não se enquadrar nos moldes de que

¹⁹Telenovela brasileira produzida e exibida pela Rede Manchete entre 17 de setembro de 1996 a 11 de agosto de 1997. Baseada na história de Francisca da Silva de Oliveira, ou apenas Chica da Silva, foi uma escrava, posteriormente alforriada, que viveu no Arraial do Tijuco, atual Diamantina, Minas Gerais, durante a segunda metade do século XVIII.

a sociedade gostaria que ela estivesse. Ela mostrou para mim que deveria lutar por meus sonhos e não deixar a sociedade determinar o que eu poderia ou não fazer (E IV 5).

Essa associação à personagem que conquista seu espaço e ascende socialmente ajuda a compreensão de como Luiza se vê numa possível Dimensão Pedagógica do Cinema Negro. Ela traz essa imagem de uma mulher negra que ocupa um espaço antes restrito à mulher branca para tentar sensibilizar que não se deve ficar limitada a locais demarcados por uma sociedade preconceituosa e que tenta aprisionar os sonhos e a alma da mulher negra. Nesse mesmo sentido Oliveira (2008) aponta essa necessidade de se ver o cinema enquanto transformador da realidade, ela afirma:

O cinema é algo que encanta e produz um espetáculo grandioso, mas cuja força de influência e persuasão deve ser sobrepesada e direcionada à produção de imagens que possam, de fato, numa democracia, promover ideias que fortaleçam a cidadania e a integração em regime de convivência digna, ensinando respeito aos homens e ao seu ambiente, considerando os seus naturais e irremovíveis laços de dependências e relações (OLIVEIRA, 2008, p. 67).

A influência destacada por Oliveira (2008) fica visível na narrativa de Luiza ao se referir a Chica da Silva. O poder da mulher negra expresso na personagem traz para Luiza referências de seus anseios e expectativas para a realidade social. Fica evidente a importância de uma Dimensão Pedagógica do Cinema Negro para a mulher negra que poderá se compreender e, principalmente, se posicionar perante uma sociedade que parece ter muito ainda a aprender sobre práticas de convivência pautada no respeito e dignidade.

Dandara também salienta que não relaciona cinema e imagem da mulher negra. Ela afirma *Nunca pensei sobre assunto, eu nunca pensei nesse papel da mulher negra* (E IV 5). Essa afirmação também reforça a importância de se compreender o que está exposto nas memórias da professora. Para Prudente (2017) a história memorizada passa por seleção daquilo que é socialmente válido. Então, apesar dela fazer tal afirmação em vários momentos, pode-se perceber que ela tem definida a sua imagem de afirmação positiva. Tal imagem está voltada à felicidade e realização plena que em muitos momentos são negadas principalmente a uma parte específica da população brasileira que é a negra.

As narrativas de Esperança demonstram a importância de se dar visibilidade a todas as formas de epistemologia do negro, não fazer um reducionismo de suas habilidades e

competências. Quando se refere a possíveis apresentações que ocorrem na escola sobre a cultura negra, ela narra:

Seu grupo vai apresentar uma dança? Não, não vai apresentar uma dança. Vão apresentar uma produção oral, poesia, poemas, produções, mas não vai dançar. Por que vocês colocaram na cabeça que negro só pode dançar? Ridículo oito, dez apresentações repetitivas, sobre um único aspecto da cultura negra (E IV 5).

Nesse sentido, destaca-se o valor da epistemologia que muitas vezes é atribuída somente nas proximidades de uma classe social média alta e que força a aproximação do negro muitas vezes a estereótipos. Esperança chama a atenção para a necessidade de desvencilhar de práticas hegemônicas que asfixiam a população negra. Prudente (2010) apregoa sobre o poder do conhecimento dizendo que

O conhecimento, enquanto uma espécie de alavanca da consciência social aponta para um posicionamento mais próximo da esquerda da classe média intelectualizada. Fenômeno que concorre em favor de uma aproximação do negro com a pobreza, tornando-se, possivelmente, símbolo do proletariado (PRUDENTE, 2008, p.45).

A imagem definida por Esperança denota a valorização social do conhecimento. A possível redução do negro ao universo da dança acaba por limitar também sua humanidade e o acesso ao mundo do conhecimento. A professora aponta em suas narrativas formas de enfrentar situações ditas normais no dia-a-dia, mas que tem um posicionamento ideológico implícito que leva a tentar oprimir a população não branca.

A professora destaca também que a cultura negra deve ser um contínuo no espaço escolar e na sociedade. Também se posiciona acerca de uma possível folclorização do negro afirmando que a visibilidade à cultura negra deve acontecer o tempo todo e não limitá-la a datas comemorativas. Esperança diz que:

A gente precisa criar estratégias para fazer a criança se perceber na sociedade. Então vejo esta questão do pertencimento. Você envolver, fazer buscar e proporcionar mais do que se espera para esta criança negra, de tal forma que ela passe a se ver na sociedade e como parte dessa sociedade (E IV 5).

As falas das professoras pesquisadas trazem em si uma compreensão da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro de forma muito ampla. Em seus relatos fica evidente que ainda há uma disputa por seu espaço e que nem sempre isso acontece, seja no cinema ou no chão da escola. Pode-se chegar a dizer que ainda há muito a construir para se chegar uma Dimensão Pedagógica da professora negra na Educação Básica.

A seguir serão apresentadas as considerações acerca de todo trabalho dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES

Ao realizar o exercício da diegese, consideramos que as narrativas dessas professoras possibilitaram uma ampla análise de suas experiências subjetivas e profissionais. No tocante aos aspectos pessoais a história destas se evidenciou como estão postas relações que nos levam a amadurecer e enfrentar os percalços da vida, propiciando desvelar situações mais amplas que envolvem o cotidiano das professoras da Educação Básica de Nobres-MT: relações raciais e de gênero, sua imagem de afirmação e como a prática cotidiana, às vezes, pode comprovar as teorias científicas e também refutar alguns mitos existentes por meio de uma possível Dimensão Pedagógica do Cinema Negro.

O espaço escolar evidenciou uma parcela da diversidade que ali se encontra e podemos perceber questões que continuam sendo invisibilizadas pela sociedade. Os fenômenos apreendidos nas vozes das professoras mostram o movimento de suas lutas diárias neste espaço para tentar denunciar como seus direitos foram conquistados por meio de um embate que perdura na história. Percebe-se um esforço contínuo para que sejam ouvidas e essas professoras não desistiram de seus objetivos e, além de buscar sua melhoria pessoal, acabam sendo motes de resistência e sucesso para a comunidade escolar.

Possibilitar a rememoração do percurso formativo no seio familiar propiciou às docentes vivenciar um pouco da história dos negros e de sua importância para a sociedade brasileira na construção material e simbólica do nosso país. Foi através da diegese dessa parte dos relatos que constatamos que há fatos que são omitidos da historiografia oficial em desfavor da população negra e que só com um esforço colossal pode conseguir uma mobilidade social e melhorar suas condições socioeconômicas. Por isso, a importância de se discutir a imagem de afirmação positiva das professoras negras e demonstrar essa imagem através de suas lutas e resistência nas unidades de ensino básico. Ações como essa possibilitarão curar essa miopia social e enxergar a exclusão a que são submetidas às mulheres negras apontando os créditos, as suas conquistas que colaboram na superação de paradigmas que tentam impor a elas.

Neste sentido, a invisibilização da luta feminina negra que sofre com o racismo e sexismo a cada dia vai sendo desmitificada. Trabalhos como a presente pesquisa procuram denotar a urgência de se discutir às questões problematizadas aqui quanto à imagem de afirmação positiva da mulher negra enquanto professora da Educação Básica. Há de se tentar

superar uma representação pautada no euro-hetero-macho-autoritário que parece estar firmemente enraizada nas práticas ideológicas das escolas.

As observações feitas nos espaços escolares demonstraram que há dificuldades que ultrapassam a questão material nas escolas públicas de Educação Básica de Nobres. Na sua maioria possuem boa estrutura física e condições materiais para desenvolver seu trabalho. No entanto, há questões que permanecem distantes das discussões cotidianas, que parecem habitar um universo mitológico. Ainda se percebe uma ausência efetiva de políticas públicas no espaço escolar no que se refere à discussão das relações raciais e de gênero.

A história de vida das professoras pesquisadas demonstra certa congruência de elementos que foram sendo forjados no seu percurso pessoal e profissional. A diegese dessas dificuldades enfrentadas por elas contribuem para fortalecer uma identidade negra que parece terem tentado omitir.

Podemos observar que as quatro participantes da pesquisa passaram por dificuldades em sua trajetória escolar, e muitos desses percalços inferimos que estão ligados a sua condição de negra e mulher. Nesse contexto da escolarização, vimos que a família foi o porto seguro para todas as professoras analisadas. A família constituiu um apoio fundamental para que as filhas pudessem ter uma mobilidade social por meio de uma melhoria educacional.

Percebemos que a profissão de professora foi muito valorizada pela família dessas participantes e isso nos aparece como causa possível da tentativa de superar as barreiras até então postas para elas. Nesse percurso profissional também observamos que há dois casos: Tereza e Esperança. Elas relatam a importância que os pais davam ao magistério e o fato de querer que as filhas fossem professoras. Há de se pensar também que não foi apresentada a possibilidade de escolha de outra profissão. Aqui é percebida certa limitação de escolha que acaba levando-as ao magistério.

Os resultados da pesquisa demonstram claramente que, apesar dos pais não possuírem formação escolar, ficando muitas vezes apenas na condição de analfabetos, mesmo assim entendiam que a educação era a única possibilidade das filhas ascenderem socialmente. Dessa forma houve o incentivo incondicional para que as filhas estudassem e se formassem para atuar como professoras.

Por meio da análise de suas diegeses podemos verificar que houve uma valorização do saber tanto pela família quanto pela professora, que leva a refletir sobre a importância do conhecimento para superar estereótipos que tentam colocar à mulher negra. Elas têm

consciência de que estão ocupando um espaço restrito anteriormente à mulher branca e que a presença da mulher negra no meio educacional serve de fonte de transformação, de ações em prol de uma imagem de afirmação positiva dessa mulher. Essa ocupação tem valor político, social e simbólico que, de certa forma, estimula toda a população negra a buscar a equidade de direitos.

Embora não relatem privações de necessidades básicas, podemos observar que passaram por dificuldades materiais e isso está registrado em suas percepções pessoais. Essas privações acabam por exercer forças sobre o seu projeto pessoal de formação e só conseguem realizar tal façanha devido ao suporte familiar. A família é o alicerce para que possam galgar novos caminhos em direção ao saber.

Ao lembrar de suas histórias profissionais, não abordam diretamente a questão do preconceito, deixando até transparecer certa ausência de conflitos, mas isso não se comprova nos relatos há uma espécie de fuga desse tema levando à percepção de feridas não cicatrizadas. Percebemos que ainda há resistência em falar abertamente sobre as dificuldades que são enfrentadas no cotidiano por essas docentes devido sua caracterização étnica.

Em suas falas deixam transparecer atitudes que remetem à existência de um “racismo velado”, porém isso não as impede de desempenhar um papel importantíssimo no contexto escolar de propor a transformação dos paradigmas até então difundidos.

Por outro lado observamos muita força nessas mulheres. Elas não têm problemas em se posicionar enquanto negras e isso é muito positivo. Tendo em vista que o termo negro por si só traz uma semântica pejorativa diante da história oficial no Brasil, essas professoras assumem o compromisso de trazer junto aos seus traços raciais as marcas pessoais de luta e resistência. Elas transcendem o orgulho de sua negritude.

As professoras pesquisadas conseguem vencer esse dilema e têm uma imagem bem definida de si mesmas que pode ser observada por meio das falas explícitas e também pelas declarações que fazem a respeito do que não querem ver associado a sua pessoa. Esses dados demonstram que as mulheres negras ainda sofrem imposições de modelos eurocêntricos e ainda há muito a ser construído para superar essa dominação.

Percebemos em seus relatos que, ao se posicionar enquanto negras, trazem para o contexto escolar todo um questionamento da afrodescendente na sociedade. Realmente assumem junto a sua autodenominação racial todo o compromisso de valorização em prol da população negra. Não se preocupam com a carga semântica e social do termo, mas sim com a

possibilidade de se afirmar como ser humano digno da plenitude de direitos. Utilizam sua autodenominação de negra como forma de expressão de todo seu potencial de luta política e resistência às tentativas de dominação.

O posicionamento político dessas professoras demonstra que há uma luta das mulheres negras em defesa de seu espaço na sociedade, mesmo que muitas vezes queiram negar qualquer forma de conflitos. Ao se tornarem professoras, essas mulheres negras assumiram o compromisso de utilizar o conhecimento como forma de estímulo à resistência e luta pelos direitos de toda uma parte da população que geralmente é excluída. O acesso e a transmissão do saber dão características de destaque a essas professoras como forma de superação de uma imposição da ausência de epistemologia que foi forjada para a população afrodescendente, assim o conhecimento traz de volta a humanidade que tentam negar para estas pessoas.

Ficou claro que não foi apenas uma conquista individual das docentes. No processo, foi possível a estabilidade financeira, mas ao mesmo tempo deixam transparecer como utilizam essa transformação em prol de todo um ideal de igualdade e respeito à população negra.

Mulheres negras e professoras conseguem trazer mudanças nas escolas onde estão inseridas. Transformam práticas, não aceitando ser tratadas com qualquer forma de diferenciação. Mudam o cotidiano de crianças negras que passam a ter um modelo de sucesso que veem nessas professoras, representando um tratamento mais igualitário. É a verdadeira Dimensão Pedagógica do Cinema Negro que procura difundir a valorização da ontologia africana que vem para pautar a mulher negra representativa de uma estética de afirmação positiva. Tal dimensão aponta a forma como a pessoa negra anseia ser identificada socialmente e culturalmente, é uma autodeclaração de sua imagem com valores e posicionamentos políticos e sociais.

Quando nos referimos à Dimensão Pedagógica do Cinema Negro, reportamos à possibilidade das mulheres adotarem um posicionamento cidadão dentro da sociedade. Nesta perspectiva, elas vão dizer como querem ser vistas em sua ontologia de forma a se libertar de estereótipos socialmente construídos. Essa constatação se apresenta em suas diegeses principalmente quando se referem a modelos que consideram impróprios para a representação negra.

Quanto à questão do gênero no espaço escolar foi detectado o possível predomínio de uma ideologia euro-hetero-macho-autoritária. Os dados produzidos no questionário de

caracterização das escolas demonstram o predomínio feminino na função docente nos espaços pesquisados. Apesar de ter maior representação quantitativa nas escolas, a presença feminina parece não ter sido suficiente para romper barreiras ideológicas constituídas na história do país. A mulher está presente de forma expressiva nas salas de aula, porém há certa divisão binária ainda para certos cargos, etapas da Educação Básica e atividades rotineiras.

Ainda se percebe que há a predominância de aspectos voltados à prática de dominação masculina na escola, principalmente quando se diz respeito a algumas tarefas extracurriculares dentro da escola. Por exemplo, em uma festa na escola as mulheres ficam com as responsabilidades gastronômicas, decoração e os homens com a parte financeira e segurança, entre outros. Há a consideração de um lugar no imaginário social bem definido para a mulher que atua como docente na escola de Educação Básica. Os dados apontam para a necessidade da presença da mulher neste ajudar a propor o rompimento de paradigmas ideológicos, ultrapassando os limites físicos da sua presença.

Enquanto mulher negra e professora da Educação Básica é que surge o desafio de desestruturar práticas arraigadas pela sociedade em que estão inseridas. É por meio de seu processo histórico e pessoal que passa a questionar os valores apregoados nas instituições escolares. Há de se observar que no imaginário social da comunidade escolar há claramente a circunscrição de papéis masculinos e femininos e que precisam ser desestabilizados.

Neste aspecto detectou-se o desafio de ocupar não só um espaço tradicionalmente branco, mas também pensado para o homem. Comprova-se aqui a dupla opressão a que estão submetidas às professoras negras: a raça e o gênero. Lembrando que um feminismo negro ainda aponta a interseccionalidade de forças exercidas por estes marcadores sociais sobre as negras. Elas têm o desafio a mais de romper estigmas sociológicos determinados por sua cor.

A história de vida das professoras demonstra consciência de seu papel questionador da sociedade. A mulher negra também utiliza sua conquista de espaço de professora para demonstrar a sua capacidade intelectual e emancipação da tutela masculina, mesmo que isso ainda tenha resquícios em sua história pessoal. Não podemos esquecer que a imagem de afirmação positiva dessas mulheres negras é política, ou seja, se afirmar mulher negra e professora traz para si uma carga semântica de racismo e preconceito que perpassa toda estrutura social. Além do fato de que sobre as mulheres há historicamente uma carga da dominação do euro-hetero-macho-autoritário que influencia as relações de gênero na sociedade.

No que se refere à Dimensão Pedagógica do Cinema Negro há uma perspectiva de transformação do cotidiano dessas professoras, pois sugere que elas ultrapassaram as barreiras impostas pela sociedade para se posicionar da forma como desejam ser reconhecidas. Por meio de um cinema humanizador que surge a Dimensão Pedagógica. As mulheres negras e professoras tentam desvencilhar de estigmas associados historicamente a sua imagem e reforçados por estereótipos que tentaram impregnar na cinematografia hegemônica.

No momento em que mulheres negras e professoras se posicionam como fonte de luta e resistência aos modelos até então impostos é que começamos a perceber a possível Dimensão Pedagógica do Cinema Negro no cotidiano das mesmas. Quando elas se posicionam contra papéis normalmente atribuídos às negras nos filmes, automaticamente elas delineiam para si aspectos que querem associados a sua imagem. Podemos dizer que o antagonismo por elas difundido traz muito dos seus anseios.

Falar sobre si mesmo como sujeitos de uma história pessoal de lutas e vitórias contra o racismo e sexismo e traz sua imagem de afirmação positiva à tona. É a Dimensão Pedagógica trazendo para a reflexão a forma como essas mulheres negras querem ser vistas pela sociedade. Esse exercício, muitas vezes inconsciente, é que faz com que vejamos características de um Cinema Negro na acepção teórica que discutimos, enquanto perspectiva de valorização ontológica do afrodescendente, numa época de revolução tecnológica.

Percebemos que sua imagem de afirmação positiva vai reverberar contra todas as formas de opressão a que podem ser submetidas. É a superação de locais sociais predefinidos, quando se assume uma representação além da doméstica no cinema, por exemplo, pode romper com os aspectos associados a sua imagem além de propor uma visão mais libertária de si mesma enquanto ser humano. Dessa forma vai democratizar as conquistas que se aplicaram apenas às mulheres brancas até então. É ir ao encontro de novos horizontes que permitam à mulher negra e professora ser dona de seu destino na plenitude de seus direitos.

Diante dessa imagem de afirmação positiva das mulheres negras que vão sendo construídos, de forma incessante, alguns questionamentos acerca destas representações que ainda podem ser levantados, propondo a reflexão aos meios acadêmicos, os movimentos sociais e sociedade em geral, tais como: O que é ser mulher negra e professora da Educação Básica? Como essas mulheres se posicionam num espaço que propaga o mito da escola perfeita? Essas indagações possuem inúmeras respostas, mas somente a mulher negra e professora pode se posicionar a frente de uma sociedade que dispensa a ela um tratamento

forjado a partir de práticas arcaicas e patriarcais pautadas no modelo euro-hetero-macho-autoritário.

Mesmo com grandes avanços conquistados por parte dos movimentos negros, associações e demais órgãos que apoiam o empoderamento da mulher negra na sociedade brasileira, há muito que se trabalhar para que a mesma autoafirmação apresentada pelas participantes da pesquisa possa se estender a todas as professoras pretas, estimulando-as abertamente a se posicionarem como professoras negras. Que todas tenham coragem de expressar uma imagem de afirmação positiva, pronunciando: “eu sou mulher negra e professora”.

Acredito que as histórias aqui apresentadas e discutidas não serviram apenas de objeto de observação da história dessas professoras. Trouxeram também a diegese de uma imagem-tempo que fez rememorar acontecimentos e fatos que ficaram projetadas nas memórias das docentes. Foi um momento único de possibilidade de transformação de ações humanizadoras que, por vezes, são invisibilizadas na escola para servirem como estímulo de luta por práticas sociais mais libertadoras.

O percurso pessoal e profissional dessas professoras traz à tona a tentativa de silenciamento de muitas mulheres negras brasileiras que, muitas vezes, não conseguem ascender socialmente e que sofrem a exclusão racial e de gênero na sociedade. Essas professoras negras aqui pesquisadas demonstram a possibilidade de luta e vitória por parte da mulher negra, mesmo que submetidas a diferentes formas de espoliação.

Chego ao final dessa dissertação acreditando que a imagem de afirmação positiva da mulher negra e professora da Educação Básica está pautada na luta pela superação das opressões que tentam lhes impor. Estas docentes são símbolo de uma história que pode ser escrita de forma diferente e que não há necessidade de se prender a modelos solidificados no imaginário social, é a própria possibilidade de liberdade do ser humano na sua plenitude.

Os dados aqui apresentados evidenciam que ainda há muito que ser discutido sobre a mulher negra no país. Muitas destas mulheres ainda estão em condições de subemprego, na miséria, sem valorização pessoal e profissional, que precisam ser visibilizadas e assistencializadas tanto por políticas públicas quanto por novos estudos acadêmicos.

Acreditamos que novas discussões acerca da imagem de afirmação positiva das professoras negras da Educação Básica possam se ampliar nesse contexto, tendo em vista que há muito ainda a ser dito, memórias e experiências que podem apontar caminhos que fujam do

lugar comum de uma dominação racista e sexista. A partilha aqui exposta traz a urgência de incentivar práticas voltadas para uma educação aberta à diversidade, que respeite o ser humano na sua integralidade e que promova uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz**. São Paulo: Boitempo, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. **Notas sobre o gesto**. Arte filosofia, n.4.<https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/10/6-agamben-notas-sobre-o-gesto.pdf> Ouro Preto: IFAC, 2008. Acesso em 27 de maio de 2018.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: – o negro no imaginário das elites do século XIX**. 3ª Edição. São Paulo: Annablume, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1979.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (1980).

BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Editora de Sociologia e Política, 2010.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf> . Acesso em 20/05/2017.

BRASIL./ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**./ Brasília, Outubro, 2004. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>./ Acesso em 05/06/2017.

BRASIL. **Lei 10.639, 2003, arts. 26-A, 79-A e 79-B**. Brasília – DF, janeiro de 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. Ed – São Paulo: Brasiliense, 1994 – (Obras escolhidas).

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4. Ed – São Paulo: Hucitec, 1999.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: *Investigação qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80. Disponível em:
http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/BOGDAN%20R_%20BIKLEN.S.%20Investigacao%20Qualitativa%20em%20Educacao.rtf/view Acesso em : 28/03/2018.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Disponível em:
http://monoskop.org/images/b/b3/Bourdieu_Pierre_O_poder_simbolico_1989.pdf Acesso em: 30 de abril 2018.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2ªed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed,1998.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** / Judith Butler; tradução, Renato Aguiar, 8ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**,8ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARNEIRO. Sueli e SANTOS, Tereza. **Mulher negra**. São Paulo, Conselho Estadual da Condição Feminina/Nobel, 1985.

_____. **Gênero Raça e Ascensão Social**. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 544, jan. 1995. ISSN 0104-026X. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16472> Acesso em: 26 jun. 2018.

_____. Gênero e Raça. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. **Gênero(Orgs.), Democracia e Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002, p. 167-193.

_____. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

_____. **Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Geledés Instituto da Mulher Negra. 2011. Disponível em:
<http://www.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/17473-sueli-carneiro-enegrecer-ofeminismo-a-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-degenero> .Acesso em: 13/02/18.

CARVALHO, Noel dos Santos, DOMINGUES, Petrônio. **A representação do negro em dois manifestos do cinema brasileiro**. Disponível

[emhttp://www.scielo.br/pdf/ea/v31n89/0103-4014-ea-31-89-0377.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ea/v31n89/0103-4014-ea-31-89-0377.pdf). Acesso em 11/03/2018.

CASTILHO, Sueli Dulce, PASSOS, Luiz Augusto, PRUDENTE, Celso Luiz. Griot do morro: reflexões para o discernimento da construção da imagem positiva do negro. (In) PRUDENTE Celso Luiz (org.). **Cinema Negro: Algumas contribuições reflexivas para a compreensão da questão do afrodescendente na dinâmica sociocultural da imagem**. São Paulo. Coleção Celso Prudente Africanidade, v.4 Editora Fiuzza, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Porto: Ed. Cadernos para o diálogo, 1971.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**". *Revista de Estudos Feministas*, ano 10, 2002. Florianópolis: UFSC. p. 171-188. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Cinema: a imagem-movimento**. Tradução Stella Sena. São Paulo. Editora Brasiliense, 1983.

_____. **A imagem-tempo**. Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo. Editora Brasiliense, 2007.

DE, Jeferson. – São Paulo: **Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Cultura Fundação Padre Anchieta**, 005.p.: il. – (Coleção aplauso. Série cinema Brasil / coordenador geral Rubens Ewald Filho).

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2ªEd. SP: Global, 2007.

_____; BASTIDE, Roger. **Brancos e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre os aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 4ªed. Ver. São Paulo: Global, 2008.

FIORENTINI, Dario, LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3ª ed.rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (coleção formação de professores).

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da. **Despatriarcalizar e decolonizar o estado brasileiro: um olhar pelas políticas públicas para mulheres indígenas**. 2016. Tese (Doutorado em Direito). Programa de Pós Graduação em Direito da Universidade de Brasília. DF-Brasília, 2016.

FREITAS, Taís Pereira de. **Mulheres Negras na Educação Brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 49ª ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Sobrados e mucambos: Decadência di Patriarcado Rural e Desenvolvimento do Urbano**. São Paulo: Record, 1990.

_____; VALLE SILVA, Nelson V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Ed. Humanitas, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GONZALES, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. 1988. Disponível em: <http://www.leviagonzales.org.br> Acesso em 15 mai.2016.

_____. **Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher**. In: 8º Encontro Nacional da Latin American Studies Association Pittsburgh, 5 a 7 de abril de 1979.

_____. "Mulher negra". In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 11ª edição, Rio de Janeiro, DP&A, 2012.

_____. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. 15 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

_____. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. 2ªed. Belo Horizonte, Editora UFMG,2013.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. São Paulo: Ed. Humanitas, 2005.

_____; VALLE SILVA, Nelson V. **Estrutura Social, mobilidade e raça**. São Paulo: Edições Vértice, 1988.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Unesp, 2006.

IANNI, Octavio. **Escravidão e Racismo**. São Paulo:HUCITEC, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes, 1997.

_____.**Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico metodológicas**. Educação em Revista, n.46, p.201-218, Dez. 2007.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas** Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**.Ed. 9, São Paulo: Contexto, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**.Petrópolis: Vozes, 2007.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A imagem como prova**. São Paulo: Fiuza, 2008.

_____. **Professoras Negras na Primeira República** In OLIVEIRA, Iolanda, (coord) *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes* (Cadernos Penesb, 1). Niterói: Intertexto, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Estud. av. 2004, vol. 18, n. 50.

_____. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: o estudo de Relações Raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf . Acesso em 15/03/2018.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e do antirracismo: a produção de uma Cultura de Consciência Negra na sociedade brasileira**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2013.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC; 2005

PETRUCCELLI, José Luís. **A Cor denominada: um estudo do suplemento da PME de julho/98**. Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais, 2000.

PONTE, J. P. (1992). *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. In Brown M. et al. **Educação matemática: Temas de investigação** (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Secção de Educação e Matemática da SP. In: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92Ponte%20\(Concep%C3%A7%C3%B5es\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92Ponte%20(Concep%C3%A7%C3%B5es).pdf) . Acesso em: 08/06/2018.

PRUDENTE, Celso. **Barravento: o negro como referencial estético do cinema novo de Glauber Rocha**. São Paulo: Fiuza, 2010.

_____. **Para entender o que é Cinema Negro**. Disponível em: <http://vermelho.org.br/noticia/43757-1> . Acesso: 15/06/2017.

_____. **Cinema Negro: algumas contribuições reflexivas para a compreensão da questão afrodescendente na dinâmica sociocultural da imagem**. São Paulo: Fiuza, 2008.

_____. **Cinema Negro: aspectos de uma arte para afirmação ontológica do negro**

brasileiro. Disponível em:

<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/68%20a%2072.pdf> . Acesso em 19/04/2017.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20815/13416>. Acesso em 19/04/2017.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RODRIGUES, J. C. **O negro brasileiro e o cinema**. Pallas, Rio de Janeiro, BR, 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, Patriarcado e Violência**. 1ª ed, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, (Coleção Brasil Urgente), 2004

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre, 1990.

TELLES, J.A. **A trajetória narrativa**. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na Formação do Professor de Línguas**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002.

APÊNDICE A

Universidade Federal do Mato Grosso
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrando: Agnaldo Périgo

Orientador: Dr. Celso Luiz Prudente

Questionário 1 – Q1

BLOCO A – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Nome da Escola: _____

Endereço: _____

Tel.: _____ E-mail: _____

Ano de fundação da escola: _____

1)Nível de ensino:

() educação infantil () ensino fundamental () ensino médio

2)Modalidade de ensino ofertado pela escola:

- () ciclo de formação
() Ensino fundamental regular
() ensino médio inovador
() ensino médio regular
() EJA

3)Turnos de funcionamento:

() matutino () vespertino () noturno

5)Informações complementares:

- a) N° total de alunos _____
b) N° de salas de aulas em 2018 _____
c) N° de turmas da escola _____

6)Quanto ao quadro de pessoal informe:

a)Número de professores (gênero masculino) _____

b)Número de professoras (gênero feminino) _____

6)Quais outros espaços educativos a escola apresenta?

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS DAS ESCOLAS PESQUISADAS**

Questionário de caracterização das professoras – QC

Universidade Federal do Mato Grosso
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrando: Agnaldo Périgo

Orientador: Dr. Celso Luiz Prudente

Este formulário faz parte da coleta de dados da dissertação de Agnaldo Périgo, mestrando do Instituto de Educação da UFMT, linha de pesquisa Movimentos Sociais e Educação. O objetivo deste documento é coletar dados para a caracterização dos sujeitos, formação acadêmica e para compreensão das concepções de raça e gênero presentes em escolas da Educação Básica de Nobres. Deixamos claro que os dados disponibilizados não serão repassados a terceiros, bem como, caso sejam utilizados na dissertação, serão atribuídos nomes fictícios resguardando o anonimato dos participantes. Agradecemos a colaboração que será de suma importância para a pesquisa.

Orientação para o preenchimento:

Nas questões de múltipla escolha, assinale 1 (uma) opção em cada questão..

BLOCO A – DADOS PESSOAIS

Nome Completo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____. Naturalidade: _____

Cor / raça / etnia: _____ Estado civil: _____

Situação Funcional: () Professora Efetiva () Professora Contratada

E-mail: _____

Escola que atua: _____

BLOCO B – FORMAÇÃO ACADÊMICA/ATUAÇÃO

1. Qual é a sua formação acadêmica?

- a) () Ensino Médio
- b) () Bacharel
- c) () Licenciatura Plena
- d) () outra formação: _____

2.Em relação a sua formação, em nível de pós-graduação:

- a) () Possui especialização na área de Educação
- b) () Possui especialização fora da área de Educação
- c) () Possui especialização na área específica
- d) () Não possui especialização
- e) () Possui mestrado em Educação
- f) () Possui doutorado em Educação

3.Quanto tempo atua como docente?

- a) () menos de 1 ano
- b) () 1 ano até 5 anos
- c) () mais de 5 anos até 10 anos
- d) () mais de 10 anos

4.Quanto tempo você atua nesta unidade escolar?

- a) () menos de 1 ano
- b) () 1 ano até 5 anos
- c) () mais de 5 anos até 10 anos
- d) () mais de 10 anos

5.Tem alguma formação complementar sobre diversidade na educação?

- a) () Sim
- b) () Não

6.Considera importante o estudo das relações étnico raciais para a Educação Básica?

- a) () Sim
- b) () Não

7. Participou de alguma formação sobre a lei 10639/03 ?

- a) () Sim
- b) () Não

Muito Obrigado!!!

APÊNDICE C**BLOCO C – OBSERVANDO O PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS**

Questionário 2 – Q2

Universidade Federal do Mato Grosso
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrando: Agnaldo Périgo

Orientador: Dr. Celso Luiz Prudente

Para responder as questões a seguir, considere o fato de ser professora da Educação Básica e que atua nas escolas públicas de Nobres.

.

1. Você conhece e tem acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola?

() Sim () não () parcialmente

2. As práticas educativas consideram a pluralidade racial e de gênero? Comente.

3. Por que você considera importante o ensino da história e cultura Africana nas escolas?

4. Em seu planejamento há alguma abordagem da lei 10639/03? Fale sobre.

5. Em relação ao racismo, você observa alguma prática discriminatória no espaço escolar? Comente.

6. Quanto ao gênero, o que pensa sobre a participação da mulher negra no espaço escolar?

7. De acordo com a proposta pedagógica da escola você acredita que é valorizado um ensino que contemple as relações étnico raciais? Comente.

8. Comente uma atividade que você participou que esteja voltada para a discussão das relações étnico raciais nas escolas.

9. Espaço reservado para argumentação

Muito Obrigado!!!

APÊNDICE D

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE PROFESSORAS NEGRAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NOBRES

Bloco 1 - Apresentação

- ✓ Idade
- ✓ Tempo de serviço na educação.
- ✓ Formação acadêmica
- ✓ Vida profissional (percurso)
- ✓ Quanto tempo de serviço na educação
- ✓ Que anos (séries) prefere lecionar? Por quê?
- ✓ Participa de encontros de professores na escola?
- ✓ Você mudou desde que começou a dar aulas? O que o levou à mudança?

Bloco 2 – Relações raciais

1. Como você se identifica em relação a sua cor?
2. Por que você faz uso dessa autoatribuição?
3. Você percebe alguma discriminação no espaço escolar por causa de sua cor?
4. Você considera que a população branca tem privilégios na sociedade? Comente.

Bloco 3 – Relações de gênero

1. Você percebe a Educação Básica como um universo feminino? Comente.
2. Você percebe diferença entre os direitos de educadores por causa do seu gênero? Explique.
3. Identifica alguma discriminação em relação à mulher no espaço escolar? Fale sobre.
4. Como você vê a mulher negra na Educação Básica?

Bloco 4 – Dimensão Pedagógica do Cinema Negro

1. Você costuma assistir a filmes?
2. O que acha da participação da mulher negra nos filmes aos quais assiste?
3. Você se identifica com as personagens negras representadas nos filmes aos quais assiste? Comente.
4. Utiliza filmes para suas aulas normalmente? Por quê?
5. Você utiliza filmes pensando em uma imagem de afirmação da mulher negra? Ou nunca pensou sobre o assunto? Comente.

APÊNDICE E – TCLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICA E EDUCAÇÃO POPULAR
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser informado (a), e no caso de aceitar, assine ao final deste documento, que será duas vias. Uma é sua e a outra do pesquisador. Em caso de recusa não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Tema do projeto: “A dimensão pedagógica do cinema negro para análise da trajetória de professoras negras na Educação Básica”

Pesquisador responsável: Agnaldo Périgo

Dados para contato: Você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (65) 998047101, e-mail: agnaldonobres@hotmail.com ou contatar o Instituto de Educação - Universidade Federal de Mato Grosso, na Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2.367 – Bairro Boa Esperança – Cuiabá ou pelo telefone (65) 3615-8431 e/ou CEP: Humanidades da Universidade Federal de Mato Grosso Coordenadora: Profa. Dra. Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, telefone: (65) 3615-8935, e-mail: cephumanas@ufmt.br. Endereço: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367 – Boa Esperança – 78060-900. Cuiabá – MT. Local de atendimento: CCBS I – 1º andar. **O CEP: Humanidades, é um comitê que têm a função de salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa dentro dos padrões éticos. Ele é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, nesse sentido, você poderá entrar contato com o CEP em quaisquer momento que considerar necessário.**

Objetivo da pesquisa: Compreender a trajetória profissional de professoras negras da Educação Básica como forma de análise das relações raciais e de gênero dentro do espaço escolar e a relevância dessas relações para a construção de uma escola democrática.

Esclarecimento sobre a pesquisa:

- As informações serão coletadas por meio de entrevista tipo semiestruturada com gravador de voz, com professoras das escolas públicas da rede estadual da zona urbana de Nobres, bem como, serão feitas entrevistas individuais com um grupo de quatro (4) professoras a serem convidadas para participação da pesquisa de forma espontânea. As coletas serão feitas na sua unidade de ensino. Em todas as etapas das coletas serão feitos registros fotográficos.
- Que a coleta de dados só será iniciada após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos no caso do CEP: Humanidades da Universidade Federal de Mato Grosso.
- As informações coletadas pelas as observações e entrevistas serão publicadas no relatório final do projeto de pesquisa e em demais meios de divulgação de pesquisa (eventos, congressos etc).
- Que o meu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por mim. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará o meu nome como participante da pesquisa. Sem o meu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual eu seja identificado.
- Está pesquisa engloba professoras das quatro escolas estaduais urbanas de Nobres-MT, a saber: E.E Professor Nilo Póvoas, E.E. Fábio Silvério de Faria, E.E. Mário Abraão Nassarden, E.E. Inocência Rachid Jaudy.
- Poderá ocorrer a necessidade de novas conversas a fim de completar informações.
- Esclarecemos que você não terá nenhuma despesa com pesquisa, assim como, não receberá nenhuma remuneração com a participação. **Considerando que toda pesquisa envolve algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco poderá ser avaliado como mínimo nas dimensões físicas, psíquicas, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais.**
- Sua participação é voluntária e você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.
- Caso você tenha dúvidas poderá entrar a qualquer momento em contato pessoalmente com o pesquisador responsável ou nos telefones e endereços que constam nesse termo de consentimento.

APÊNDICE F – Autorização de Pesquisa Escola Dr. Fábio Silvério Farias

SEDUC
SECRETARIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO, ESPORTE
E LAZER



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

Escola Estadual Dr. Fabio Silvério de Farias

Praça: Roosevelt Rachid Jaudy, 175 - Centro
CEP: 78460-000 – Nobres/MT
nbr.ce.fabios.farias@seduc.mt.gov.br

WWW.MT.GOV.BR

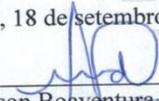
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Anderson Boaventura da Cunha, RG 15459888, CPF 72953020187, diretor da Escola Estadual Fábio Silvério de Farias, AUTORIZO Agnaldo Périgo, RG 22525524 8, CPF 883.618.889-34, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso, nº da matrícula institucional 8201730, a realizar observação, entrevista gravada em áudio e aplicação de questionário, com os professores da escola, para a realização do Projeto de Pesquisa **A dimensão pedagógica do cinema negro para análise da trajetória de professoras negras na Educação Básica**, que tem por objetivo primário compreender que concepções de raça e gênero estão presentes no espaço escolar nas falas das professoras da escola.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Nobres, 18 de setembro de 2017.


Anderson Boaventura da Cunha
Professor
RG 15459888
CPF 72953020187
D.O. 26702 de 21/01/2016
Matrícula: 226966/SEDUC/MT

02.342.429/0001-92
E.E. Dr Fabio Silvério de Farias
Pça Roosevelt Rachid Jaudy, 175
Bairro: Centro
Cep 78 460-000
NOBRES MT

APÊNDICE G - Autorização de Pesquisa Escola Inocência Rachid Jaudy

SEDUC SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO		GOVERNO DE MATO GROSSO ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO	Secretaria de Estado de Educação Esc. Est. de 1º Grau Inocência Rachid Jaudy Nível: Matos de Oliveira - Nobre Autorização nº 355/16	ESCOLA ESTADUAL INOCÊNCIA RACHID JAUDY 3-6300 (65) 3376-1785 RATIVO PROFESSORA NIVA MATOS DE OLIVEIRA, Nº 877, ROSSO DISTRITO SÃO JOSÉ, CEP 78460-000 – NOBRES/ MATO GROSSO.
---	---	---	---	---

M A T O G R O S S O . E S T A D O D E T R A N S F O R M A Ç Ã O .

WWW.SEDUC.MT.GOV.BR

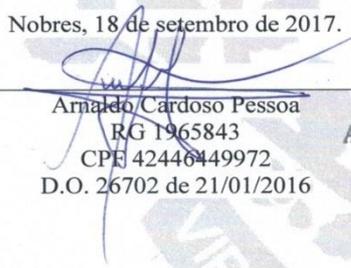
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Arnaldo Cardoso Pessoa, RG 1965843, CPF 42446449972, diretor da Escola Estadual Inocência Rachid Jaudy, AUTORIZO Agnaldo Périgo, RG 22525524 8, CPF 883.618.889-34, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso, nº da matrícula institucional 8201730, a realizar observação, entrevista gravada em áudio e aplicação de questionário, com os professores da escola, para a realização do Projeto de Pesquisa **A dimensão pedagógica do cinema negro para análise da trajetória de professoras negras na Educação Básica**, que tem por objetivo primário compreender que concepções de raça e gênero estão presentes no espaço escolar nas falas das professoras da escola.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Nobres, 18 de setembro de 2017.



Arnaldo Cardoso Pessoa
RG 1965843
CPF 42446449972
D.O. 26702 de 21/01/2016

Arnaldo Cardoso Pessoa
Diretor
Port. 001/2014

VIRTUTE PLUS QUAM

APÊNDICE H - Autorização de Pesquisa Escola Mário Abraão Nassarden

SEDUC
SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Carlos Marques Ribeiro, RG 749.825, CPF 593.207.701-82, diretor da Escola Estadual Prefeito Mário Abraão Nassarden, **AUTORIZO** Agnaldo Périgo, RG 22525524 8, CPF 883.618.889-34, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso, nº da matrícula institucional 8201730, a realizar observação, entrevista gravada em áudio e aplicação de questionário, com os professores da escola, para a realização do Projeto de Pesquisa **A dimensão pedagógica do cinema negro para análise da trajetória de professoras negras na Educação Básica**, que tem por objetivo primário compreender que concepções de raça e gênero estão presentes no espaço escolar nas falas das professoras da escola.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

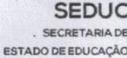
Nobres, 18 de setembro de 2017.

Carlos Marques Ribeiro
RG 749825
CPF 59320770182
D.O. 26702 de 21/01/2016



Rua Hermenegildo da Costa, 397, Bairro Jardim Glória - Fone: (65)-3376-1055/9913-0909 - Nobres - MT
CNPJ 02.553.871/0001-68 - E-mail - nbr.ee.marioa.nassarden@educ.mt.gov.br

APÊNDICE I - Autorização de Pesquisa Escola Nilo Póvoas

		GOVERNO DE MATO GROSSO ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO	Esc. Est. Prof. Nilo Póvoas Av. Marechal Rondon, 325 - Centro Nobres/MT - Fone (65) 3376 1958	E.E. PROFESSOR NILO PÓVOAS 53613-8300 +55 (65)3376-1958 (65) 9603-2011 AV. MARECHAL RONDON, 325 - CENTRO CEP 78.460-000 - NOBRES - MATO GROSSO
---	---	---	--	--

M A T O G R O S S O . E S T A D O D E T R A N S F O R M A Ç Ã O .

WWW.SEDUC.MT.GOV.BR

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

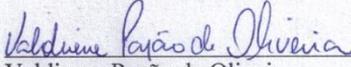
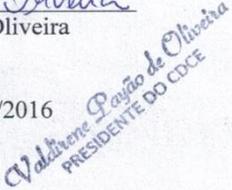
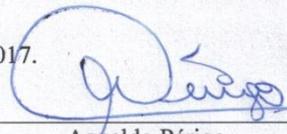
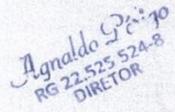
Eu, Valdirene Payão de Oliveira, Presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar da Escola Estadual Professor Nilo Póvoas, RG N° 249273019, CPF N° 26048806876, AUTORIZO Agnaldo Périgo, RG 22525524 8, CPF 883.618.889-34, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso, n° da matrícula institucional 8201730, a realizar observação, entrevista gravada em áudio e aplicação de questionário, com os professores da escola, para a realização do Projeto de Pesquisa **A dimensão pedagógica do cinema negro para análise da trajetória de professoras negras na Educação Básica**, que tem por objetivo primário compreender que concepções de raça e gênero estão presentes no espaço escolar nas falas das professoras da escola.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5°, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Observação: A autorização da pesquisa foi assinada pela presidente do Conselho da Escola devido ao fato do diretor ser o pesquisador em questão.

Nobres, 18 de setembro de 2017.

 Valdirene Payão de Oliveira RG 249273019 CPF 26048806876 D.O. 26702 de 21/01/2016 	 Agnaldo Périgo RG 225255248 CPF 88361888934 D.O. 26702 de 21/01/2016 
--	--

ANEXO I – Parecer do Comitê de Ética nº 2.430.440



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A dimensão pedagógica do cinema negro para análise da trajetória de professoras negras na Educação Básica

Pesquisador: AGNALDO PERIGO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78700017.3.0000.5690

Instituição Proponente: Instituto de Educação da UFMT - Campus Cuiabá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.430.440

Apresentação do Projeto:

A escola pública pode ser um espaço privilegiado para as discussões sobre relações de raça e gênero, pois é uma instituição onde há o encontro da diversidade devido ao seu caráter público de acesso a todas as pessoas. Contudo o espaço escolar parece ainda estar arraigado numa concepção essencialista, e de acordo com Hall, 2009, tal concepção baseia-se na crença de que haveria um conjunto cristalino, autêntico, de características que todas as pessoas partilham e que não se altera ao longo do tempo, considerando assim a natureza humana pré-definida e fixada em normas e padrões, que geram ações discriminatórias, racistas e sexistas. Historicamente percebem-se conexões entre raça, classe, gênero e sexualidade enquanto marcadores de diferenças e que geram conflitos e discriminações na sociedade, por isso esta pesquisa pretende estudar o espaço escolar enquanto lócus de promoção da igualdade, verificando se a Educação Básica é uma perspectiva de análise das conexões existentes entre racismo, gênero, sexualidade ou outros marcadores de diferença. Para isso serão observadas quatro escolas da rede estadual de ensino em Nobres – MT para verificar a participação das mulheres na Educação Básica e em específico das mulheres negras na função de professora, analisando sua trajetória profissional e memórias, procurando perceber nesse contexto como se dão as relações raciais e de gênero na escola e como a dimensão pedagógica do cinema negro pode possibilitar uma discussão profícua acerca dessa temática. Para isso trabalharemos com uma pesquisa qualitativa na qual serão feitos questionários e entrevistas semi estruturadas com os professores das escolas eleitas

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanas@ufmt.br



Continuação do Parecer: 2.430.440

como objeto da pesquisa para perceber como estão essas relações e até mesmo se ocorre esta percepção delas no espaço escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as influências das relações raciais e de gênero na trajetória de formação e atuação profissional das professoras negras na rede pública de ensino de Nobres – MT.

Objetivo Secundário:

- a) Utilizar a dimensão pedagógica do cinema negro para a discussão sobre gênero e raça;
- b) Verificar a relação de raça e gênero no espaço escolar;
- c) Analisar aspectos de disparidades de gênero, cor/raça na educação básica;
- d) Pesquisar a trajetória e memória de formação e atuação profissional das professoras negras na rede pública de Nobres – MT.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS. Segundo o pesquisador, "a pesquisa terá risco mínimo para os participantes, pois será realizada através de análise documental e estudo de caso."

BENEFÍCIOS. Segundo o pesquisador, "a pesquisa será de grande importância para as unidades escolares, trazendo benefícios diretos para a comunidade pois será analisada as relações de raça e gênero na Educação Básica que estão presentes na trajetória profissional das professoras negras e como essas relações afetam a imagem de afirmação dessas profissionais e esse estudo pode gerar a colaboração científica como produto final e contribuirá para o aprendizado acadêmico, o acúmulo de conhecimento científico sobre a temática. Podendo servir de subsídios para as discussões e reflexões na área da educação em nível do Brasil e do estado de Mato Grosso."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a comunidade acadêmica e não acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto atende aos requisitos.

O pesquisador apresenta quatro termos de autorização de pesquisa referentes às quatro escolas em que as entrevistas com professores serão realizadas. As autorizações estão devidamente assinadas e carimbadas pelos respectivos diretores das escolas.

Quanto ao CLE:

- Retirar a informação: local de atendimento: CCBS I - 1º andar

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

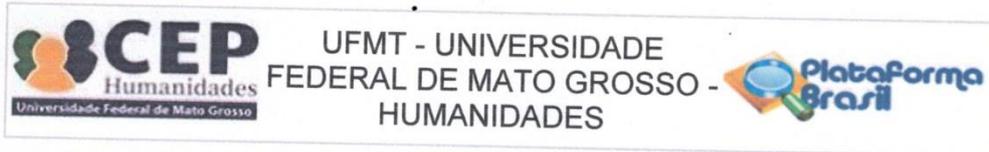
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanas@ufmt.br



Continuação do Parecer: 2.430.440

-Inserir a informação:

Instituto de Educação, 1º. Andar, sala 31.

- Inserir a informação de que todas as páginas do CLE deverão ser rubricadas pelo pesquisador e participante da pesquisa.

Os modelos dos instrumentos de coleta de dados foram devidamente anexados: entrevista semi-estruturada e questionário.

Recomendações:

Recomenda-se:

No CLE:

* Retirar a informação: local de atendimento: CCBS I - 1º andar

* Inserir a informação: Instituto de Educação, 1º. Andar, sala 31.

* Inserir a informação de que todas as páginas do CLE deverão ser rubricadas pelo pesquisador e participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado em relação a análise ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

Considerando as Resoluções 466/2012 e 510/2016, e, uma vez que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente a pesquisa. Ressaltamos as seguintes atribuições do pesquisador: Desenvolver o projeto conforme delineado; Elaborar e apresentar os relatórios parcial (is) e final até 60 dias após o seu término (como notificação); Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto. Justificar fundamentadamente, perante o CEP, qualquer modificação (emenda) ou interrupção do projeto.

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

UF: MT

Município: CUIABA

CEP: 78.060-900

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanas@ufmt.br



UFMT - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO -
HUMANIDADES



Continuação do Parecer: 2.430.440

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_999837.pdf	29/11/2017 22:02:43		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	28/11/2017 20:24:46	AGNALDO PERIGO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PARA_INICIO_DA_PESQUISA.pdf	27/11/2017 17:45:10	AGNALDO PERIGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/11/2017 17:40:36	AGNALDO PERIGO	Aceito
Outros	INSTRUMENTOSDECOLETA.pdf	04/10/2017 08:02:47	AGNALDO PERIGO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_de_pesquisa.pdf	22/09/2017 21:07:54	AGNALDO PERIGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAgnaldo.docx	22/09/2017 20:35:13	AGNALDO PERIGO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/09/2017 20:13:37	AGNALDO PERIGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 12 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Rosangela Ribeiro
(Coordenador)

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanas@ufmt.br