

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – Ufac
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – Propeg
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – Med

JORGE FERNANDES DA SILVA

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DE PROFESSORES (AS)
NEGROS (AS) QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE RIO
BRANCO**

RIO BRANCO
2016

JORGE FERNANDES DA SILVA

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DE PROFESSORES (AS)
NEGROS (AS) QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE RIO
BRANCO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação:
Mestrado em Educação na linha de pesquisa Formação de
Professores e Trabalho Docente na Universidade Federal
do Acre, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Aline Andréia
Nicolli.

RIO BRANCO
2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586t Silva, Jorge Fernandes da, 1965 -

Trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as) que atuam na educação básica na cidade de Rio Branco / Jorge Fernandes da Silva, 2016.

129 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação. Rio Branco, 2016.

Inclui referências bibliográfica e apêndices.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli.

1. Educação – Relações raciais – Rio Branco (AC) 2. Professores negros 3. Professores – Negros – Relações raciais I. Título.

CDD: 370.1934798112

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – Ufac
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – Propeg
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – Med

Folha de avaliação

**Título: “Trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as)
que atuam na educação básica na cidade de Rio Branco”**

Autor: Jorge Fernandes da Silva

Dissertação defendida e aprovada em: 26 de agosto de 2016

Composição da banca examinadora:

Profa. Dr^a Aline Andréia Nicolli
Orientadora - Universidade Federal do Acre

Prof. Dr Mark Clark Assen de Carvalho
Membro interno - Universidade Federal do Acre

Prof. Dr Marcelo da Silva Murilo
Membro externo - Universidade Federal do Acre

DEDICATÓRIA

A dedicatória deste trabalho é destinada a todas as pessoas que conseguem desenvolver algum grau de sensibilidade para se pôr no lugar do outro.

Em memória, dedico aos meus pais José Fernandes da Silva e Eva Angélica dos Santos Silva. Ele com a 4ª série e ela ex-aluna do antigo MOBREAL, conseguiram inculcar em mim a relevância da trajetória escolar.

Também aos meus dois irmãos e duas irmãs que apesar de não terem concluído a educação básica, vivem com a dignidade dos ensinamentos e dos exemplos de nossos pais.

À minha querida filha Giovanna Fernandes da Silva

À minha companheira Ângela Maria Bastos de Albuquerque por ter estado constantemente ao meu lado e apoiar minha trajetória no Mestrado.

Ao corpo docente do Mestrado em Educação da primeira turma no ano de 2014 por exercerem sublimar relevância em minha trajetória e pela conquista em trazer para UFAC um curso de tamanha importância para o Estado do Acre.

Dedico também a todos os amigos e amigas que de forma direta e indireta contribuíram com essa conquista.

AGRADECIMENTOS

No intuito da justiça expresso meus agradecimentos a todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para conclusão do presente trabalho. Também, aos dezenove professores (as) negros (as) que generosamente contribuíram com suas entrevistas. Agradeço em especial à professora Dr^a Aline Andréia Nicolli na condição de docente do Mestrado e orientadora do presente trabalho. À professora Dr^a Andrea Maria Favilla Lobo por contribuir nas orientações iniciais e estabelecer muitos dos “nortes” do projeto. Ao professor Dr Mark Clark Assen de Carvalho pelo rito de iniciação à pesquisa ao qual fui submetido enquanto na condição de graduando em Pedagogia e no presente trabalho, tanto por incentivar, ministrar aulas e participar na condição de avaliador na banca de qualificação e defesa e indicar novo direcionamento à pesquisa. Ao professor Dr Marcelo Murilo por participar da banca de qualificação e defesa além de contribuir por redirecionar os sentidos da pesquisa. À minha companheira Ângela Maria Bastos de Albuquerque que durante minhas agonias esteve sempre presente com palavras e ações de incentivo. Aos meus estimados colegas de trabalho, especialmente ao professor Dourado que além de incentivar facilitou o percurso ao me emprestar um livro abordando a temática na UFMG. Ao colega José Railton F. Monteiro, técnico na coordenação de História licenciatura da UFAC. À minha colega e amiga Francisca do Nascimento Pereira Filha que também iniciou a trajetória do mestrado na segunda turma no ano 2015. À Flávia Rocha, coordenadora do Uniafro da UFAC, pela consideração em adiar meus compromissos para facilitar minha trajetória no curso, enfim, a todos e todas as colegas que ofereceram suas contribuições mas, que nem sempre foi possível realizá-las, às amigas Valéria Rodrigues, Tadeuma Araújo, Jaycelene Brasil e Izis Mello. Aos colegas da primeira turma do Mestrado em Educação da Ufac, meus agradecimentos pelo apoio, incentivo e consideração em nossa trajetória.

RESUMO

O presente trabalho aborda a trajetória de professores e professoras que se autodeclararam de cor preta e parda na cidade de Rio Branco, com base nas informações cedidas pela Secretaria de Estado de Educação do Acre referentes ao ano de 2014. Os principais eixos versam sobre o processo histórico da educação e atuação profissional de docentes negros. O objetivo foi compreender os principais desafios enfrentados pelos docentes e os fatores contributivos para conclusão de suas trajetórias escolares e construção de suas trajetórias profissionais. Buscou-se também, entender qual a concepção dos professores (as) negros (as) em relação a profissão docente no contexto dos desafios enfrentados. A abordagem qualitativa direcionou a pesquisa, que teve como principal técnica para coleta dos dados a entrevista narrativa, por meio da qual foram extraídas as falas de dezenove docentes que se autodeclararam de cor preta e parda. Na revisão da literatura, mencionamos alguns trabalhos em teses e dissertações encontrados na Universidade Federal do Acre sobre a realidade do negro na Amazônia acreana. Também foram contributivos as teses e dissertações encontradas no banco da CAPES, abordando a temática das trajetórias de docentes negros desde o período imperial até a atualidade. Utilizamos como base às análises os escritos de Bourdieu (2007) e Lahire (2008). Além desses autores, nas discussões teóricas lançamos mão do trabalho de Fernandes (2008). Como resultados constatamos que houve ampliação do quantitativo de professores (as) negros (as) tanto no Brasil, quanto na Região Norte e no Estado do Acre nas duas últimas décadas. Os principais desafios enfrentados por esse grupo, na cidade de Rio Branco, estão relacionados às poucas oportunidades escolares e profissionais nos antigos seringais localizados nas áreas rurais.

Palavras-chaves: Trajetórias escolares. Negros. Profissão docente. Professores.

ABSTRACT

This paper addresses the trajectory of teachers who claim the silver color and *parda* in the city of Rio Branco, Acre of the information provided education State Secretary for the entire year of 2014. The main themes talk about the historical process of education and professional performance of black teachers. The goal was to understand the key challenges faced by teachers and the causes that contributed to the completion of their school careers and building your career. Understand also that the views of black teachers in relation to the teaching profession in the context of the challenges faced. The qualitative approach oriented research that had as the main technique to collect narrative interview data obtained as a result nineteen teachers of black and *parda*. In the literature review, thesis work and dissertations were mentioned at the Federal University of Acre, which was about the reality of the black man in the western Amazon region. Theses and dissertations found in the CAPES database also contributed, which approached the career theme of black teachers from the imperial period to the present day. It was used as data analysis based on the writings of Bourdieu (2007) and Lahire (2008). Moreover, in theoretical discussions on the same subject we used the Fernandes work (2008). The result revealed that there was a growing number of black teachers in Brazil, as in the northern region (including the state of Acre in recent decades. The main challenges faced by this group in the city of Rio Branco, are related to low educational opportunities and professionals in ancient *seringais* located in rural areas.

Keywords: School trajectories. Black Men. Teaching profession. Teachers.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Censos decenais no antigo Território do Acre em meados do século XX População residente por cor ou raça. Unidade da Federação – Acre.	38
Tabela 2 - Censos decenais no antigo Território do Acre em meados do século XX População residente por cor ou raça. Unidade da Federação - Acre	39
Tabela 3 - Professores por cor e raça Brasil – ano 2000 – Brasil.	43
Tabela 4 - Participação dos professores das redes estaduais e municipais segundo raça/cor Brasil – 2002 – 2013.	45
Tabela 5 - Professores por cor e raça Região Norte – ano 2000.	47
Tabela 6 - Professores por cor e raça Acre – ano 2000	47
Tabela 7 - Questionário do Professor: Prova Brasil 2011 - Escolas Estaduais, Municipais e Federal – Professores do 5º e 9º ano da Educação Básica.	49
Tabela 8 Professores no sistema estadual e municipal de educação de Rio Branco por cor/raça áreas urbana/rural ano 2014	50

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Perfil quantitativo da educação no Antigo Território do Acre no Ano de 1933
--

36

LISTA DE ABREVIATURAS (SIGLAS)

ABE	Associação Brasileira de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFEMEA	Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DOU	Diário Oficial da União
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MED	Mestrado em Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MT	Mato Grosso
NEPRE	Núcleo de Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PEFPEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica.
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROLIND	Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais
PRO CAMPO	Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo
PROFIR	Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica I Zona Rural
SECADI	A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES NEGROS: PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E ATUAÇÃO	18
1.1 Perspectivas educacionais e ocupacionais das pessoas negras no Brasil Império	18
1.2 Trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as) nos séculos XIX e XX	22
1.3. Os negros no Acre e as trajetórias educacionais em teses e dissertações.....	28
CAPÍTULO II - A ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS	33
2.1 Profissionais docentes no antigo Território do Acre: estatísticas censitárias educacionais do final da Primeira República até a criação da Ufac na década de 1970	33
2.2 Profissionais docentes negros no Brasil e no Acre: décadas iniciais do século XXI.....	43
2.3 Perfil étnico-racial do professorado de Rio Branco no ano de 2014	50
2.4 Trajetória escolar de pessoas negras à luz das contribuições teóricas	52

CAPÍTULO III - CAMINHOS DA PESQUISA	58
3.1 Abordagem metodológica: os dados coletados e suas análises.....	58
3.2 Apresentação e análise dos dados coletados.....	63
3.3 Desafios no Seringal e a necessidade de migrar para área urbana.....	65
3.4 A realidade atual e a transição rural/urbano.....	72
3.5 Desafios na área urbana.....	76
3.6 Obstáculos relacionados às situações de racismo.....	88
3.7 Estratégias para conclusão da escolarização e inserção na profissão docente.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE	126

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa busca analisar as trajetórias educacionais de negros (as) e suas experiências como docentes na cidade de Rio Branco. As motivações para realização deste trabalho, ultrapassam o campo da necessidade de obtenção do título de mestre em educação. Minha própria trajetória escolar como criança e adolescente negro na Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, (1972-1982), a incumbência de realizar trabalhos religiosos na Amazônia acreana (1995-2008) e a inserção tardia na Universidade Federal do Acre (2004-2008), vinte anos após ter concluído o antigo segundo grau, tornou-se um divisor de águas e de destino em minha vida, como professor negro nesse Estado amazônico.

Minhas experiências como estudante no Curso de Pedagogia na UFAC – Universidade Federal do Acre e, posteriormente, como professor das séries iniciais do ensino fundamental nesta cidade, (2008-2014), foram fatores determinantes na reflexão sobre essa temática. Igualmente relevante nessas reflexões foi o curso de especialização em Políticas Públicas em Gênero e Raça concluído no ano de 2012¹. Nesse mesmo ano concluí uma pesquisa sobre as origens das pessoas negras no Acre, que culminou, em 20 de novembro, com o lançamento do livro “*Negros na Amazônia acreana*”. Atualmente, atuando como professor, em Cursos de licenciatura, na área de Investigação e Prática Pedagógica, na Universidade Federal do Acre, tenho tido a oportunidade de ampliar o campo de visão sobre a temática étnico racial no ambiente educacional.

A presente pesquisa apresenta-se como oportunidade para compreender as peculiaridades do campo educacional no qual os profissionais negros (as) estão inseridos (as). O principal objetivo foi investigar a trajetória escolar e profissional de professores (as) negros (as) que atuam na educação básica, na cidade de Rio Branco. Na intenção de alcançar esse objetivo, estabelecemos a seguinte questão de pesquisa: **Como se deu as trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as) que atuam na educação básica, em Rio Branco, Acre?**

¹ Ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

Para explicitar nossas intenções estabelecemos os seguintes questionamentos: (a) Quais os principais desafios enfrentados pelos professores (as) negros (as) nas suas trajetórias escolares e profissionais? (b) Quais fatores foram determinantes na conclusão da trajetória escolar e a consequente inserção na profissão docente? (c) Qual a relevância da profissão docente na concepção desses professores (as)?

No campo metodológico, foi utilizada a abordagem qualitativa, na qual, segundo Gamboa & Filho (2001, p. 43), o pesquisador busca a “interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas”. A compreensão do significado que os entrevistados estabelecem às suas próprias narrativas deve ser elemento balizador nesse tipo de análise. Outra característica encontrada nessa abordagem de pesquisa, refere-se ao foco na experiência de cada sujeito. Dessa forma, a subjetividade apresenta-se como elemento não explicitado nas falas das pessoas entrevistadas. Pela natureza da abordagem qualitativa, o espaço para interpretação dos fenômenos sociais mostra-se amplo, porém, restrito ao tema ou problemática a ser trabalhada.

A principal técnica empregada na coleta de dados foi a entrevista narrativa na qual os sujeitos foram instados a realizar a narrativa de sua trajetória escolar e profissional. Para análise do material coletado, utilizamos os escritos por Bourdieu (2007), especialmente, na obra intitulada: “*A economia das trocas simbólicas*”. Os sujeitos da pesquisa são professores (as) autodeclarados negros (as) que atuam na educação básica no sistema de ensino estadual e municipal na cidade de Rio Branco, no Estado do Acre. O conceito de cor e raça tem como base a Lei 12.288/2012 que define pessoa negra como sendo toda pessoa no Brasil que se autodeclara de cor preta ou parda.

Por fim, esclarecemos ao leitor que o presente texto foi organizado, com o intuito de garantir uma melhor compreensão, em capítulos que apresentamos a seguir:

No primeiro capítulo abordamos as trajetórias de professores (as) negros (as) sob o viés do processo histórico educacional e suas respectivas atuações. Na primeira seção, foram elencadas algumas possibilidades educacionais e ocupacionais das pessoas negras no Brasil Império. Na sequência foram mencionados as dissertações que tratam da temática desenvolvidas por pesquisadores na Universidade Federal do

Acre. Em seguida foram registrados, a partir da análise de teses e dissertações, aspectos acerca das trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as) de algumas universidades brasileiras. O capítulo foi encerrado, com informações sobre trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as) nos séculos XIX e XX no Brasil.

Na parte inicial do segundo capítulo registramos as trajetórias escolares e profissionais das pessoas negras sob as considerações teóricas. A segunda seção aborda parte do processo histórico e estatístico sobre os profissionais docentes no antigo Território do Acre a partir do final da Primeira República até a criação da UFAC, na década de 1970. Na sequência, apresenta-se o perfil estatístico dos profissionais docentes negros no Brasil e no Acre nas décadas iniciais do século XXI. O capítulo dois foi encerrado com informações numéricas e percentuais do professorado sob a perspectiva étnico racial na cidade de Rio Branco no ano de 2014.

A trajetória da pesquisa foi apresentada no terceiro capítulo, no primeiro bloco, abordou-se a metodologia da pesquisa, o perfil dos sujeitos e os instrumentos de coleta de dados. Na segunda seção apresentamos e analisamos os dados coletados com base nos autores que serviram de suporte para a construção teórica. Na sequência apresentamos uma breve discussão com a intenção de melhor compreender as questões apresentadas. Por fim, tendo como base, prioritariamente, a construção teórica realizada no primeiro e segundo capítulos e os dados coletados, apresentados e discutidos no terceiro capítulo tornou-se possível tecer algumas considerações finais. Retomamos os eixos centrais do trabalho e focamos nos resultados extraídos a partir das análises realizadas expressando posicionamento sobre os mesmos.

CAPÍTULO I – TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES: PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E ATUAÇÃO DE DOCENTES NEGROS

1.1 Perspectivas educacionais e profissionais das pessoas negras no Brasil Império

Para se compreender a trajetória escolar e profissional das pessoas negras no Brasil pode-se estabelecer como ponto de partida os mais de trezentos anos de serviço realizado coercitivamente a despeito dos próprios africanos. Para Bourdieu (2007), não é possível compreender fatores sociais sem levarmos em consideração o contexto de relações de poder em que a problemática está inserida. Na estrutura escravista de produção no Brasil do século XIX, algumas ocupações trabalhistas necessitavam de um mínimo de instrução e de conhecimento da leitura e escrita. Noutras o servil precisava conhecer números e realizar operações matemáticas².

Ao resgatar as memórias em livros de viagem de visitantes europeus no Brasil do século XIX, Leite, (2011 p. 29), registra a visão daqueles estrangeiros sobre a participação dos africanos nas atividades laborais, mencionando que “todos os trabalhos sujos e penosos da casa ou de fora eram realizados por negros”. Naquele sistema de produção, os escravizados representavam a camada mais baixa da sociedade. A mesma autora identificou que muitos daqueles servis, aprendiam ofícios e tornavam-se “muito hábeis em sua arte, a ponto de poder se comparar aos europeus mais capazes”. Compreende-se assim, que, no exercício de algumas atividades, as habilidades profissionais adquiridas pelos escravizados, equiparava-os aos trabalhadores destros das nações desenvolvidas.

Ao explicar a capacidade cognitiva do negro, Freyre (2006, p. 378), menciona que pelos depoimentos antropológicos, os africanos e seus descendentes, apresentam “traços de capacidade mental em nada inferior à das outras raças”. No mesmo contexto, o autor acrescenta que a dificuldade seria realizar essa comparação do brasileiro na condição de escravizado, com o europeu, nos termos ou nas condições de igualdade. Seus registros consideram que eles foram os principais

² Moura (2004 p. 150), registra que o escravo de ganho era conhecido por trabalhar fora da casa do seu proprietário, como jornaleiro, padeiro, carpinteiro naval, etc. Ainda outros (as) vendiam nos mercados ou nas ruas, mercadorias como: água, frangos, comidas, doces, louças, perfumes, tecidos, pratarias etc.

suportes econômicos para o funcionamento da agricultura no Brasil Colônia, evidenciando que sua importância econômica foi indiscutível.

No campo educacional, havia em cada província, legislações específicas, regulando as oportunidades do africano e seus descendentes referentes ao direito à escolarização. O Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854, proibia os negros livres e escravizados a frequentar a escola e, era aplicado no Rio de Janeiro, a capital do Império naquela ocasião. Em outras, como São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso e outras, a legislação era mais favorável à educação da pessoa de cor preta e parda. Dessa forma, o direito educacional situava-se na circunscrição da autoridade do governante em cada região. Os trabalhos e ocupações de prestígio dependiam do grau de escolarização ou da posição econômica, política e social da pessoa. A classe dirigente política pertencente à Família Real, grandes proprietários de imóveis e parte dos funcionários públicos compunham esse grupo.

Vários fatores impediam a inserção educacional dos africanos, entre eles: a condição de serem estrangeiros cativos e o preconceito racial³. As pesquisas de Villela, (2015 p. 108), mostram que “a lei lhes proibia [aos negros] o acesso, [a escola] mesmo que libertos, o que demonstra a violência dessa sociedade em que, sob a capa do preconceito racial, evidenciava-se a necessidade de uma classe subjugar a outra”. O art. 179, parágrafo XXXII, da Constituição brasileira de 1824, menciona que “a instrução primaria, é gratuita a todos os cidadãos”. (BRASIL, Constituição de 1824). O escravizado era excluído desse direito educacional por dois motivos básicos: ser africano (estrangeiro) e não ser considerado cidadão pela condição servil. Mesmo diante do teor proibitivo legal, alguns daqueles (as) servis e livres, desenvolveram estratégias para conquistar ao menos um mínimo de instrução escolar.

Na compreensão dessa premissa, encontra-se a constatação de alguns escravizados africanos oriundos da parte ocidental daquele continente, serem letrados e chegarem ao Brasil sabendo ler e escrever. Freyre (2006 p. 382), menciona que “nas senzalas da Bahia de 1835 havia talvez maior número de gente sabendo ler e escrever do que no alto das casas-grandes”. No caso específico desse grupo, seu

³ O Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854 dizia o seguinte no Art. 69. “Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vaccinados. § 3º Os escravos”. A escolarização era direito apenas do cidadão brasileiro.

letramento era oriundo de sua conversão ao islamismo e a necessidade religiosa de conhecer o Alcorão, o livro sagrado que todo praticante desse segmento religioso precisa se familiarizar e conhecer.

Estudos recentes têm constatado que em algumas províncias como em Minas Gerais, São Paulo, Paraná, entre outras, alguns dos negros, tinham possibilidades de acesso à educação. (CRUZ, 2005), (FONSECA, 2007), (IANNI, 1988). Outros autores como Araújo e Silva (2005) apontam variadas hipóteses para se compreender as oportunidades de educação dos servis no século XIX. Mencionam a presença silenciosa das sinhás moças enquanto os filhos dos seus senhores que se encontravam aos seus cuidados, recebiam instruções escolares. Também destacam o ensino religioso dos padres aos livres e aos escravizados, além daqueles que na condição de cativo, eram encaminhados por seus senhores para receberem instruções com o objetivo de se tornarem servos de ganho.

Outra forma de obter a educação naquele século foi através das associações de irmandades negras. Nas pesquisas de Luz (2013), encontram-se as diversas estratégias de organizações coletivas que a população negra utilizou para assegurar sua inserção na educação popular daquele período. As formas de organizações variavam desde as formalmente estabelecidas pela religião Católica, quanto àquelas furtivas, criadas às ocultas para atender aos interesses de pessoas pretos e pardas livres e daquelas presas ao regime escravocrata.

Através das contribuições de Cruz (2005), pode-se vislumbrar algumas informações sobre a educação do negro no século XIX. Suas pesquisas indicam que haviam instituições abertas à presença de alunos filhos de africanos e seus descendentes, entre as quais os registros citam,

o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão. (CRUZ, 2005, p. 28).

Em consequência do silenciamento historiográfico sobre a educação do negro, disseminou-se a compreensão de que aquele grupo ficou completamente excluído da educação formal no período escravocrata do século XIX. Porém, as referências acima descritas, evidenciam que, apesar de não ser regra geral, as pessoas negras tiveram

relativo acesso à educação naquele período. A destruição documental sobre os mais de trezentos anos de escravização africana no Brasil, proposta pelo então Ministro da Fazenda Rui Barbosa no pós-abolição e início da República, ampliou o grau de dificuldade de reconstituição histórica sobre a educação do negro no Brasil colonial e imperial.

Diante desse fato, há evidências que não podem ser documentalmente comprovadas em seus detalhes estratificados. Cruz (2005), menciona que,

outras escolas são apenas citadas em alguns trabalhos, a exemplo da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo. (PINTO, 1993; CUNHA JR. 1996; BARBOSA, 1997). Há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados (CUNHA, 1999, p. 81). Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaíos, no Estado do Maranhão, entre 1838 e 1841. (CRUZ, 2005 p. 28-29).

Em várias regiões do Brasil, haviam escolas acolhedoras de alunos (as) negros (as). Essa constatação evidencia a oportunidade do direito aos estudos, por aquele grupo populacional ainda no período escravista. Essas eram escolas autorizadas pelo Estado e outras foram criadas por iniciativas das pessoas e grupos sociais que buscavam situar o africano e seus descendentes no processo de ensino. Esses resquícios documentais, evidenciam que havia nos Quilombos a preocupação pela escolarização. Fato que atesta tanto a busca pela liberdade, quanto pela inserção social na cultura letrada.

Antes do fim da escravização, a aprovação de leis abolicionistas apontavam para maiores possibilidades de ampliação dos direitos educacionais dos filhos e filhas dos cativos. A Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como a Lei do Ventre Livre, incrementou as discussões sobre a educação da população negra livre e passou a fazer parte das pautas dos discursos dos abolicionistas. A possibilidade do direito à educação, criava a utopia para os descendentes dos escravizados vislumbrarem melhores oportunidades sociais e econômicas, em comparação com seus ancestrais.

O fim do escravismo resultou de variados contextos sociais: estava em curso o processo imigratório de europeus que ocupariam os postos de trabalhos que ficariam vagos após a “libertação” dos escravizados, haviam constantes fugas e formações de variados Quilombos, os países desenvolvidos como Inglaterra, por exemplo, desde o início do século XIX forçaram a extinção do escravismo no Brasil através de acordos internacionais que eram assinados, mas ficavam apenas na formalidade, enquanto o comércio das almas africanas continuou até meados daquele século, quando os navios negreiros passaram a ser interceptados e o negócio passou a ser ariscado e oneroso, havia também muitos (as) livres que eram alforriados (as) que engrossavam a camada da população pobre do período. Essa era a realidade social daquele período até a assinatura da Lei Imperial n.º 3.353 de 13 de maio de 1888⁴, abolindo o trabalho escravo no Brasil.

No novo regime republicano, a educação passaria a ser um direito subjetivo, público, laico e gratuito. Antigos e novos problemas educacionais continuavam na recém estabelecida forma de governo. Pessoas das classes populares, constituídas principalmente de ex-escravizados e seus descendentes, passariam, doravante, a vislumbrar ampliadas oportunidades de ascensão na trajetória escolar.

Tendo como base alguns desses estudos, na próxima seção, registramos alguns trabalhos sobre os percursos escolares e profissionais de docentes negros e negras no século XIX e XX. Utilizou-se também as contribuições de (LAHIRE 2008) para a compreensão de fenômenos sociais que apresentam diferentes vertentes explicativas.

⁴ Poucas vezes no Brasil se aprovou uma lei de tamanha importância com apenas dois simples artigos: não houve previsão legal de direitos trabalhistas, residenciais, educacionais e outros fundamentais para sobrevivência com dignidade humana. No Art. 1º foi registrado: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

1.2 Trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as) nos séculos XIX e XX

A escolarização no Brasil no século XIX apresenta especificidades distintas do conceito de educação na contemporaneidade. O autodidatismo e a educação no âmbito familiar são expressões mais comumente encontradas nos trabalhos desse período⁵. A despeito da condição inferiorizada atribuída aos negros africanos escravizados, aos seus descendentes nascidos no cativeiro e àqueles alforriados livres, estudos recentes têm demonstrado que alguns destes grupos aparecem como protagonistas da profissão docente em meio a uma sociedade escravista, paternalista e excludente em sua gênese.

A trajetória do professor negro Antônio Ferreira Cesarino, nascido em 1808 em Minas Gerais, apresenta-se como um desses exemplos e foi investigada na pesquisa de Kabengele (2012), onde encontra-se uma narrativa incomum para os padrões sociais da época. A autora identificou o expressivo desempenho sócio profissional e o prestígio que esse docente alcançou ao longo da vida. O percurso se inicia na Vila do Paracatu do Príncipe, noroeste mineiro no ano de 1808, culminando com sua inserção na vida social da Vila de São Carlos que seria a futura cidade de Campinas, no interior de São Paulo. Ao constatar que o pesquisado era comumente identificado pelo designativo “pardo”, registrou-se em seu relatório, por meio de uma visão dialética, que essa nomenclatura se dava devido aos estigmas da cor preta em contraste com a condição social e as ações educacionais empreendidas pelo docente em sua trajetória.

Na narrativa há evidentes lacunas que se justificam pela ausência documental. Nesse sentido, a pesquisadora não constatou se Cesarino nasceu escravizado ou livre. Quanto a origem do domínio da leitura e escrita, Kabengele (2012 p. 37), diz que o professor negro foi “ensinado pela irmã de seu pai, a tia Marianna”. No trabalho, ela discute a estranheza causada por uma mulher negra no início do século XIX, ter alfabetizado e iniciado seu sobrinho no mundo letrado. Para tranquilizar seus leitores ela traz pesquisas similares, a exemplo da realizada por Eduardo França Paiva (2006),

⁵ Esses conceitos também necessitam de serem ampliados através de outras pesquisas. O autodidatismo pode apresentar variantes que requerem novas formas de compreensão, como a presença silenciosa de escravizados nos processos de ensino aprendizagem de alunos filhos de seus senhores. A educação no âmbito familiar nem sempre requereu a presença de um professor no ensino das primeiras letras, sendo essa função muitas vezes exercida por outro membro escolarizado da família.

que trata de um caso ocorrido em Minas Gerais na segunda metade do século XVIII onde outro negro cativo, com o nome de Cosme Teixeira Pinto de Lacerda, empreendeu investidas para aprender a ler e a escrever, tornando-se escrevente do cartório no arraial de Paracatu e Sabará. (KABENGELE, 2012, p. 37).

A autora evidencia várias situações de negros e negras que sabiam ler e escrever nos séculos XVIII e XIX. As formas de ensino em ambiente familiar, tornavam esses (as) negros (as), professores tutoriais ou instrutores de crianças que se encontravam aos seus cuidados. No trabalho, encontram-se os exemplos de duas mulheres negras. A primeira, a “africana forra Antonia Soares Rodrigues que, ao falecer, deixou ordens registradas no processo de inventário de seus bens para que seus três filhos, que ficaram sob a responsabilidade de um tutor, aprendessem a ler e a escrever”. (KABENGELE (2012 p. 39). O segundo, como auxílio complementar, recorreu às pesquisas de Luiz Mott ao descrever outra negra com o nome de Maria Egípcia da Vera Cruz, originária da Costa da Mina, que foi vendida ao desembarcar na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1724, com seis anos de idade. Essa escravizada foi abusada sexualmente e levada para trabalhar como prostituta de ganho na província de Minas Gerais.

No ano de 1750 ainda naquela província mineira, Kabengele (2012, p. 40), menciona que Maria Egípcia aprendeu a ler letras de imprensa e mais tarde “é certo que [aquela mulher negra] aprendera a ‘letra de mão’ com a regente da Igreja do Recolhimento do Parto”. Ampliando o grau de compreensão das variadas possibilidades de acesso à educação para pessoas negras a pesquisadora apresenta os seguintes comentários,

afinal, essa era uma sociedade em que os livros circulavam de “mão em mão”, em que grande parte dos alfabetizados era auto-didata ou aprendia a ler, escrever e contar em espaços não escolares, em que o cálculo observado nas trajetórias de alguns indivíduos desenhou e determinou suas investidas, em que seus esforços, somados aos seus traquejos sociais, desenvoltura enquanto aprendizes, afetos, mercês, parentescos, em que *tudo isso* pode ter trabalhado a favor de que alguns negros, homens e mulheres, livres ou mesmo escravos, infantes ou adultos, pudessem ter aprendido a ler, a escrever e a contar, cada qual valendo-se de fatos específicos e contextuais. Cesarino, um menino negro que vivia numa vila mineira no início do século XIX, viu-se revestido de muitas dessas condições, principalmente, da mercê concedida por sua tia. (KABENGELE, 2012, p. 43).

A trajetória educacional de Antônio Ferreira Cesarino, já mencionada acima, inicia-se em ambiente familiar, tendo sua tia negra Marianna como tutora e professora domiciliar. Ao exercer primeiro a profissão de comerciante de vestuário, ele se casa com Balbina Gomes da Graça, uma mulher negra que também sabia ler e escrever. Kabengele (2012, p. 84 narra que “aos 10 dias do mês de março de 1860, Antonio Ferreira Casarino e a sua esposa Balbina Gomes da Graça Cesarino, abriram as portas de um colégio para moças, na então pujante cidade paulista de Campinas”. Pelo contexto citadino em que a instituição foi aberta, a pesquisadora explica que a clientela era oriunda das mais bem sucedidas famílias daquela cidade. No entanto, foi também identificado que seu atendimento incluía adicionalmente, alunas pobres de cor preta e parda que não podiam pagar as mensalidades. Ensinava-se “Primeiras Letras, Arithmetica, Portuguez, Francez, Geographia, História, Musica, e todas as Prendas Domésticas. Também se ensinavam Desenho, Canto, Dança.” (RIBEIRO, 2006) *Apud.* (KABENGELE, 2012, p. 88).

Concluindo as considerações sobre esse casal pioneiros na cidade de Campinas, na década de 1860 percebe-se, no ineditismo desta pesquisa elementos a serem explorados pela historiografia da educação, quais sejam: as variadas estratégias e possibilidades de educação das pessoas negras escravizadas ou livres tanto no período Colonial quanto Imperial, e a inserção de mulheres negras protagonistas na docência familiar daqueles que estavam aos seus cuidados. O percurso de Antônio Ferreira Cesarino, encerra-se com seu falecimento em 1892, na cidade de Campinas. Seus familiares e descendentes foram contribuintes nas narrativas orais da pesquisa de Kabengele (2012).

Concomitante ao que sucedeu com a família Cesarino, outros negros também protagonizaram a carreira docente no século XIX em condições adversas ou não, deixando um legado de exemplos de superação da condição estigmatizada da cor preta e das dificuldades que esse grupo enfrentava no tocante a conquistar o domínio da leitura e escrita. O percurso de outro profissional do magistério da mesma cor, por nome de Jose Rubino de Oliveira, foi objeto de pesquisa de Ricardo Alexandre da Cruz no ano de 2009. Após concorrer por nove vezes à vaga de docente na maior Faculdade de Direito do Brasil no século XIX, José Rubino fora aprovado e iniciou seu percurso profissional naquela instituição. O pesquisado nasceu em Sorocaba, no dia 24 de agosto de 1837, vindo a falecer em 4 de agosto de 1891.

Na pesquisa de Cruz (2009), foi analisado o percurso desse professor negro e de uma professora da mesma cor, que ingressaram na função docente e trabalharam na Faculdade de Direito de São Paulo. O projeto foi patrocinado pela USP/SP, o sujeito investigado viveu no século XIX e a mulher, no século XX. O foco desse estudo foi dirigido à trajetória de José Rubino de Oliveira, fazendo um paralelo com os caminhos percorridos por Eunice Aparecida de Jesus Prudente, nascida em São Paulo no ano de 1946 na cidade de Vila Maria. O autor destacou a inserção de um homem descendente de africanos, na condição de docente na academia jurídica da USP em pleno período escravocrata.

Neste trabalho Cruz (2009) identifica pelo menos dois raros elementos que expressam o ineditismo dessa pesquisa: a admissão do primeiro homem de cor preta na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo no século XIX em uma época em que o serviço compulsório no Brasil ainda estava em vigor. Por outro lado, o trabalho destaca a primeira mulher descendente de africanos (as) a assumir uma cadeira de docência na mesma universidade, em uma época em que as categorias de gênero ainda estavam em vias de afirmação de sua identidade coletiva e em busca de conquistar ampliados e relevantes espaços sociais nas questões feministas.

A mulher negra também foi protagonista na profissão docente mesmo antes da abolição do sistema servil. As pesquisas de Cavalcante (2012), citam a professora negra Maria Firmina dos Reis, natural de São Luiz do Maranhão, nascida em 1825, em pleno período escravocrata. Era profissional do magistério e escritora literária. Tornou-se a primeira docente concursada naquele Estado, para o cargo de Instrutora Primária no ano de 1847. Onze anos após sua admissão, empreendeu “a escrita de um notável romance, ‘Úrsula’, publicado em 1858, desafiando a sociedade da época, mesmo se apresentando sob um pseudônimo, publicou suas ideias a respeito do que pensava sobre o regime de escravidão no Brasil”. (CAVALCANTE, 2012, p. 94).

No século XX outras negras atuaram no magistério e seus percursos tornaram-se objeto de pesquisa. No Estado da Paraíba, Cavalcante (2012, p. 99), se debruçou em pesquisar a trajetória da professora Adélia de França, nascida em 1904 na cidade de Aliança, no Estado de Pernambuco. Ao concluir o curso na Escola Normal em João Pessoa, “tornou-se docente da rede pública de ensino no Estado da Parahyba do Norte”. A autora identifica que essa mulher foi efetivada na escola no ano de 1941 e

lecionou durante cinquenta anos ininterruptos. Atuava como diretora da escola Moura e Silva na capital daquele Estado por ocasião de seu falecimento no ano de 1976.

Pelos relatos orais de sua filha, registrados na pesquisa de Cavalcante, essa professora negra tinha consciência de que as pessoas da classe pobre tinham acesso restrito aos direitos educacionais. Por esse motivo, “quando atendia a uma clientela que não tinha condições de pagar suas aulas, revertia o pagamento em atividades que pudessem contribuir com a manutenção da escola”. (CAVALCANTE, 2012, p. 99). O tratamento dispensado aos que prestavam esse tipo de serviço na escola era baseado no respeito e na compreensão da condição social dos alunos e alunas que se submetiam a essa condição para garantir a permanência no percurso escolar. A autora continua seus registros, mencionando que a atuação da docente se expandiu em pelo menos cinco cidades paraibanas: São João do Rio do Peixe, Pedras de Fogo, Guarabira, Itabaiana e João Pessoa. Seu protagonismo se dá pelo fato de ter sido a primeira professora de cor preta nessas cidades.

Compreende-se a partir dessas investigações, que as pessoas negras africanas escravizadas e livres ou alforriadas, tiveram oportunidades de acesso à educação de diferentes formas: algumas trouxeram consigo o conhecimento da leitura e escrita, obtidos no continente africano; líderes religiosos a exemplo dos Padres de algumas províncias brasileiras, implementaram o ensino às pessoas de cor preta e parda; o apadrinhamento e paternalismo principalmente nas uniões entre brancos e escravizadas ao gerar filhos ilegítimos, resultava em alguns deles (as) obterem oportunidades educacionais; havia também as associações abolicionistas que oportunizavam o acesso à educação àqueles (as) que frequentavam essas instituições, similarmente, as irmandades religiosas, cumpriam parcialmente o papel de inserir o negro livre e escravizado, no mundo social das pessoas brancas; o autodidatismo e o acesso aos poucos livros que circulavam de mãos em mãos, se mostravam como oportunidades para se aprender a ler e escrever; finalmente, haviam as legislações provincianas que em algumas regiões possibilitavam o acesso das pessoas daquele grupo descendentes de africanos (as) à educação escolarizada.

Ainda que haja a dificuldade de compreensão daquela realidade, devido aos mais de cento e cinquenta anos passados entre aquela época e a contemporaneidade, Lahire (2008 p. 33) entende que “nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de

interdependência específicas, e não “variáveis” ou “fatores” que agem na realidade social”.

Tendo em vista que os processos de ensino e aprendizagem dependem da interação social entre quem ensina e o sujeito que aprende, as relações de dependência estarão sempre presentes nesses processos. Nos exemplos mencionados no percurso de Antonio Ferreira Cesarino, a autora Kabengele (2012, p. 64), registra que além do auxílio da sua tia, na condição de tutora e alfabetizadora negra, aquele docente se beneficiou também das mercês advindas de morar na casa do “capitão mor João Francisco de Andrade”. A trajetória desse professor negro foi marcada pelo aproveitamento das oportunidades que lhe foram oferecidas até inaugurar sua própria escola.

Necessário dizer também que havia alguns exemplos de famílias negras no século XIX e início do XX que obtiveram sucesso na trajetória escolar e profissional docente. Isso se justifica em parte, pelas façanhas empreendidas por seus ancestrais, que tanto no Brasil Colônia, quanto no Império protagonizaram suas inserções no mundo da leitura e escrita. Os exemplos de sucesso escolar das pessoas de cor preta e parda, ainda no período escravista, culminou no protagonismo de professores descendentes de africanos, que superaram as barreiras socialmente impostas e se tornaram exemplos de superação do sistema adverso que vigorava à época.

Considerando o contexto educacional das classes subalternas Lahire (2008) constata que se levarmos em consideração a literatura sociológica sobre os casos de “sucesso” escolar e/ou social de indivíduos oriundos das camadas populares, “encontramos um leque de hipótese, todas interessantes, mas que não esclarecem muito em relação ao problema das distinções das oportunidades e as variadas formas como cada sujeito se aproveita delas”. (LAHIRE, 2008, p. 29) Dependendo das condições, às vezes conflitantes ou convergentes podem facilitar ou dificultar o acesso das populações carentes à educação escolarizada. Os exemplos das trajetórias de professores negros nos séculos XIX e XX podem ser inseridos nessa assertiva.

Na seção seguinte, com base em trabalhos de teses e dissertações defendidos na última década, foram registradas algumas trajetórias de professores negros. Na parte introdutória registramos alguns dos trabalhos acadêmicos produzidos na UFAC.

Os temas versam sobre as pessoas de cor preta e parda na historiografia acreana, na literatura de autores acreanos e sobre a cultura e religião de matriz africana no Acre.

1.3 Os negros no Acre e as trajetórias educacionais em teses e dissertações

A historiografia educacional brasileira igualmente às outras ciências ficou em débito em pesquisar e registrar a situação educacional das pessoas negras como grupo. Somente a partir da década de 1990, pesquisadores (as) passaram a enfrentar esse desafio de forma mais efetiva. Principalmente pesquisadores dessa categoria de cor, juntamente com outros (as) sensíveis à realidade social dessa população, têm se debruçado sobre essa problemática, na forma de teses de doutoramento, dissertações de mestrados, artigos e outros trabalhos, acadêmicos e não acadêmicos.

No Estado do Acre, as pesquisas envolvendo esse grupo, são bastante escassas. Porém, na última década (2005 a 2015) tem havido considerável aumento nessas produções. Na Universidade Federal do Acre, dos os trabalhos dissertativos que foram defendidos no Curso de Mestrado Linguagens e Identidades, três abordam processos históricos e ideológicos e dois tratam das questões culturais e religiosas de matrizes africanas no Estado do Acre.⁶

Na tese de doutoramento de Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda defendida no ano de 2009 com a temática: “*Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará*”, a autora buscou compreender os processos de construção de subjetividades dos professores universitários negros (as) da Universidade Federal do Ceará (UFC). (HOLANDA, 2009). O trabalho focou nas trajetórias de vidas, buscando situar possíveis experiências com preconceito, discriminação e racismo nas múltiplas relações vividas pelos docentes. Nas análises, a autora relacionou as situações do âmbito familiar e educacional e os impactos dessa relação no percurso profissional dos professores negros. O contexto das relações sociais foi o elo motriz do trabalho no balizamento das análises.

⁶ Os temas são os seguintes: “*Corpos negros x falas brancas: as representações do negro na literatura de expressão Amazônica*”, foi defendida no ano 2009 por Nayra Claudinne Guedes Menezes Colombo. Itálva Miranda da Silva dissertou no mesmo ano (2009), sobre os “*Terreiros de Candomblé na Amazônia acreana: lutas e solidariedades na construção de territórios e identidades*”. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, apresentou em 2011, o tema: “*Inaudíveis e invisíveis: representações de negros na historiografia acreana*”. No ano de 2013, Amanda Silva Alves, dissertou sobre o “*Africanismo em quatro atlas linguísticos regionais brasileiros e sua dicionarização*”, e o professor Armstrong da Silva Santos, dissertou no ano de 2014, sobre a presença de haitianos no Estado do Acre. Com a temática: “*Haitianos na Amazônia Sul Ocidental: identidades e narrativas em trânsito*”.

No suporte teórico, a pesquisadora utilizou os estudos de “Da Matta, Skidmore, Nascimento, Guimarães e Hasenbalg” para explicar que esses teóricos ocupam lugar de destaque na análise sobre democracia racial e política de branqueamento. Todos os autores pactuam com uma das ideias centrais de sua tese: a de que a invisibilidade e a ausência de negros em espaços historicamente ocupados por brancos constituem uma perversa construção sócio histórica, e a desconstrução dessa ideia recai sobre a consciência da própria negritude, da história e do pertencimento racial, portanto, da construção de uma identidade.

Ao realizar as análises nos relatos dos professores, a autora identifica que as experiências em relação ao preconceito e à discriminação vividas no contexto familiar são enfrentadas ainda como brincadeiras e pouco tematizadas. Quanto às experiências vividas na escola, recebem destaque aquelas em que o silêncio e a negação do preconceito ainda são evidentes. No campo das conquistas, a universidade enquanto lócus de objetivação e apropriação do conhecimento universal propiciou aos professores negros a mobilidade social e a elevação da autoestima. Ela explica que para alguns, o conhecimento os aproximou da consciência das desigualdades raciais, para outros, esta parece ter ficado ainda mais adormecida.

Quanto aos resultados da pesquisa e a realidade objetiva evidenciam que o tornar-se negro acompanha o processo de tornar-se sujeito, social e historicamente mediado. Desse modo, ao sofrer múltiplas determinações advindas das relações sociais de dominação, reconhecer-se com uma identidade negra inscreve-se a partir da alternância de situações de exploração vividas de preconceito e discriminação, e envoltas na condição de classe⁷.

Entre os trabalhos sobre trajetórias de professores (as) na educação básica, a Dissertação de Mestrado de Cleonice Ferreira do Nascimento analisou no ano de 2012, os percursos de vida de docentes negras da educação básica, especificamente aquelas que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Várzea Grande/MT. O trabalho apresentou o seguinte tema: “Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso”. O estudo teve como objetivo principal compreender a possível influência da cor/raça nas trajetórias docentes nas questões de gênero. A autora buscou analisar as experiências de vida - escolar e profissional -

⁷ Informações extraídas do resumo da Tese da autora.

das professoras negras desvelando as reais motivações pela escolha do magistério como profissão.

A pesquisadora buscou compreender quais as contribuições dos familiares para a escolha da profissão docente e a relevância da rede de relações sociais estabelecidas pelas professoras em suas trajetórias profissionais. Quase todas as docentes entrevistadas são oriundas de famílias das camadas populares. Na trajetória de estudos obtiveram sucesso escolar, concluindo a educação básica e o ensino superior devido ao importante apoio emocional, moral, psicológico e econômico da família. A autora explica que nas entrevistadas percebeu a influência da cor/raça em algumas carreiras docentes. Constatou ainda que existe uma ideia ou crença de que as professoras negras não têm competência e capacidade intelectual para assumir cargos de chefia no ambiente escolar. Para permanecer no espaço de poder conquistado e contornar esses obstáculos raciais, as professoras utilizaram a estratégia de demonstrar e provar que tinham domínio do conhecimento profissional.

A autora explicou também que as desigualdades entre brancos e negros, no Brasil, baseiam-se no fenótipo da população. Quanto mais clara for a pigmentação da pele de uma pessoa, maiores são as oportunidades de assumir cargos de status e salários elevados, e, quanto mais escura a tonalidade da pele, menores são as chances de tomar posse de postos de trabalhos de prestígio social. Em outros termos, a cor/raça pode determinar a posição, status e lugar das pessoas na sociedade. Isso, porque o racismo é um dos pilares que estrutura as relações sociais neste país, inclusive na área da educação⁸.

A professora mestre em Educação Nilvaci Leite de Magalhães Moreira da Universidade Federal de Mato Grosso, publicou em 2013 o artigo: *“Trajetória de vida de professoras Negras”*. (MOREIRA, 2013). O trabalho integra o Projeto – Construindo novas identidades culturais: educação e mulheres em Mato Grosso – do Núcleo de Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação - NEPRE, da Universidade Federal de Mato Grosso. A autora investigou os percursos de vida de duas professoras negras, atuantes da rede pública de ensino da Baixada Cuiabana, localizada no Estado de Mato Grosso, buscando evidenciar as experiências raciais sofridas pelas docentes e o protagonismo das mesmas em busca do sucesso. O trabalho compreende as

⁸ Informações extraídas do resumo do relatório de pesquisa da autora.

situações e as formas de enfrentamento acerca das discriminações raciais que elas vivenciaram no percurso escolar e profissional analisando ainda o processo de ascensão social dessas mulheres de cor preta e parda.

A pesquisadora Arboleya et. al (2015), publicou o artigo: *“Educação para uma vida melhor”*: trajetórias sociais de docentes negros. Nesse trabalho foi realizado um resgate sobre os determinantes históricos da condição socioeconômica do negro. Trouxe também dados estatísticos sobre maior inserção educacional das pessoas negras nas universidades e faculdades nos cursos de graduações e pós-graduações. Destacou-se o papel da educação e suas relações entre raça, sucesso na escola e trabalho, fazendo-se menções de notas sociológicas sobre a problemática. O ponto nevrálgico do trabalho, tratou dos percursos de pessoas de cor preta e parda no magistério e a construção de significados atribuídos ao mérito na elevação socioeconômica desses sujeitos. Abordou-se a relação entre qualificação e ascensão social, através de uma interpretação da questão racial via lente econômica. O último eixo temático conclui ressaltando a relevância da educação, mobilidade e a recusa do modelo histórico de subjugação dessa população como grupo.

Esses registros apontam para um aumento quantitativo dos trabalhos envolvendo a temática das pessoas negras e sua relação com a educação. Os percursos escolares e profissionais de docentes negros têm se configurado como campo de estudo relativamente novo. As pesquisas sobre a população negra no Brasil, abrangem diversas áreas específicas, como a psicologia, sociologia, antropologia, saúde etc. Muitas dessas pesquisas são balizadas em informações censitárias que contribuem para a compreensão dos efeitos das políticas públicas para a educação no Brasil. Nesse sentido, os dados estatísticos que passaram a ser computados nos censos educacionais a partir de 2004, têm contribuído na produção e sintetização de informações científicas sobre o negro e a educação⁹.

⁹ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi criada em 2004 na estrutura do Ministério da Educação. Esta instituição ficou responsável por implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, ambiental, em direitos humanos, especial, do campo, escolar indígena, quilombola e para as relações étnico-raciais. Juntamente com o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, essa Secretaria tem fornecido informações relevantes sobre a profissão docente com recorte de cor no Brasil. Outra iniciativa deste órgão foi o incentivo à pesquisa no período do escravismo brasileiro sobre negros e negras africanos.

No próximo capítulo abordamos a temática das trajetórias escolares e profissionais de pessoas negras à luz das contribuições teóricas. Foram utilizadas principalmente as contribuições de BOURDIEU (2007), LAHIRE (2008) e FERNANDES (2008). Na segunda seção foi registrada a historiografia dos professores (as) no antigo Território do Acre e as estatísticas censitárias educacionais no final da Primeira República. No terceiro bloco temático considerou-se questões quantitativas sobre docentes negros no Brasil e no Acre nas décadas iniciais do século XXI. O capítulo foi encerrado evidenciando o perfil étnico-racial desse grupo na cidade de Rio Branco no ano de 2014.

CAPÍTULO II - REALIDADE SOCIAL SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS

2.1 Profissionais docentes no antigo Território do Acre: estatísticas censitárias educacionais do final da Primeira República até a criação da Ufac na década de 1970

Se no início do século XX a situação para população negra no Brasil, de forma geral, era desafiadora, para as pessoas que residiam no antigo Território do Acre era muito maior. Segundo Lima, (2012, p. 22), a principal dificuldade nas primeiras décadas do século XX no Alto Acre e Alto Juruá, era “atacar o analfabetismo e difundir a instrução primária”. Situado com a expectativa brasileira na busca do progresso por meio da educação, os administradores dos territórios acreanos, igualmente, viam na educação a saída mais conveniente para tirar os habitantes dessa região da estagnação escolar. A referida autora menciona que “em 1905, Gregório Thaumaturgo de Azevedo, prefeito do Departamento do Alto Juruá, expediu dois decretos criando as primeiras escolas do departamento”. (LIMA, 2012, p. 22).

Passados nove anos, já era possível detectar relativo progresso nessa direção. “Em 1914, Francisco Siqueira do Rego Barros, na condição de prefeito daquele departamento, notificou a existência de 24 escolas primárias, sendo 08 na sede do departamento e 16 escolas no interior”. (LIMA, 2012, p. 22). No Departamento do Alto Purus, a situação não era muito diferente. A autora menciona que Arhur Cyrillo Freire, responsável pela instrução pública havia sido nomeado prefeito departamental. A realidade detectada era de uma precária rede de escolas funcionando de formas isoladas, em locais insalubres, pouco adequada para a atividade de ensino aprendizagem. Trabalhando-se com o que era possível, foi criado um Grupo Escolar na cidade de Sena Madureira, no ano de 1912.

Na condição de Território, o Acre se encontrava sob dois tipos de isolamentos: geográfico e político social. Esses fatores contribuíam para precariedade das ações de governantes, que mesmo bem intencionados, encontravam-se limitados aos variados fatores econômicos. No campo educacional Castro (2011) resumidamente expõe a seguinte situação:

nos primeiros anos de ocupação das terras acreanas, os governos municipais legislavam, criavam e extinguíam estabelecimentos de ensino, ditavam normas didáticas e programas, fixavam horários de aula, definiam sobre a contratação dos professores, nomeavam inspetores e regulamentavam a função deste último. (CASTRO, 2011 p. 64).

Fica evidenciado o poder dos governantes locais sobre a educação em fins do século XIX e início do XX no Acre. A exemplo do que acontecia nas províncias no período escravista, onde cada governante exercia ações de decisões legislativas e executivas sobre a educação, no antigo Território acreano essas realizações eram direcionadas pelos governos representados pelos prefeitos departamentais.

No ano de 1920, o projeto de construção da nação brasileira estava sendo executado pelos intelectuais. Nos Estados mais desenvolvidos, como Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, as Escolas Normais assumiam maior visibilidade, pela ostentação de prédios novos e modernos. Houve um processo de unificação arquitetônica e de logística de funcionamento dessas escolas. As similaridades das Escolas Normais, se expandiram para outros Estados e Municípios brasileiros. O Território do Acre também passou por essas novas mudanças. De acordo com Castro (2011), a educação no antigo Território do Acre foi relevantemente influenciada pelo currículo das escolas instaladas em outros Estados e pela Capital Federal na época.

Retratando a realidade acreana da época constata-se que,

sem quase nenhuma forma de comunicação entre os departamentos, o currículo que era adotado pelo prefeito em cada um deles se baseava em ideias trazidas da capital federal, de São Paulo, do Amazonas, do Pará ou inspirada no que estava ocorrendo em outros países. (CASTRO, 2011 p. 64).

A referida autora explica que os documentos originais das fontes dessas informações foram deteriorados, dificultando o registro detalhado das primeiras escolas no antigo Território do Acre. Porém, no início do século XX foi constatado que dos quatro departamentos que compunham o Território, o Departamento do Alto Juruá foi o que melhor conseguiu preservar seus documentos, “possuindo acervo com número considerável de fontes que possibilitam uma visão mais ampla de como foi a educação no período”. (CASTRO, 2011, p. 66). Conforme já mencionado, mesmo com alguns documentos legíveis, para constatarmos a presença de professores ou mesmo de alunos negros nesse período, necessitaria de pesquisas com maior dilatação de tempo.

Mesmo considerando todas as dificuldades, as ações iniciais já mencionadas, possibilitaram à educação adentrar no interior do antigo Território acreano. A realidade educacional do Departamento do Alto Acre foi gradativamente avançando pois,

nesse Departamento, já se percebem as primeiras mudanças quanto ao ensino primário. Logo que chega à cidade, o prefeito Thaumaturgo de Azevedo manda instalar a primeira escola mista da região, através do Decreto nº 10, de 28 de setembro de 1904, denominada Visconde de Rio Branco. Em seguida, instala uma escola para adultos denominada Escola Rodrigues Alves e passa a regulamentar o ensino primário. Fora da sede do Departamento, manda instalar uma escola na foz do Rio Amônia para atender as crianças que estavam próximas à fronteira do Peru. (CASTRO, 2011 p. 66).

Outros departamentos acreanos passaram a contar com grupos escolares para atender às demandas da população. A autora registra que no ano de 1923,

o Acre contava ao todo com 107 escolas. Dentre estas havia um grupo escolar em cada município, 71 escolas isoladas, sendo duas particulares, como o Instituto Divina Providência, em Xapuri, e o Instituto Santa Juliana, mantido pelas Servas de Maria no município de Sena Madureira. O ensino primário oferecido nestas escolas compreendia um estágio de quatro anos e se dividia em elementar e complementar. (CASTRO, 2011 p. 78).

Percebe-se o esforço para se manter pelo menos um grupo escolar em cada departamento o que evidentemente, contribuía para formar novos professores. Acompanhando o contexto nacional, o antigo território do Acre, foi gradativamente ampliando os direitos educacionais, conforme a necessidade de formação de cidadãos conscientes da importância de se forjar uma identidade nacional brasileira. Os dados apresentados abaixo de acordo com as pesquisas de Castro (2011) são generalizados, a autora explica que,

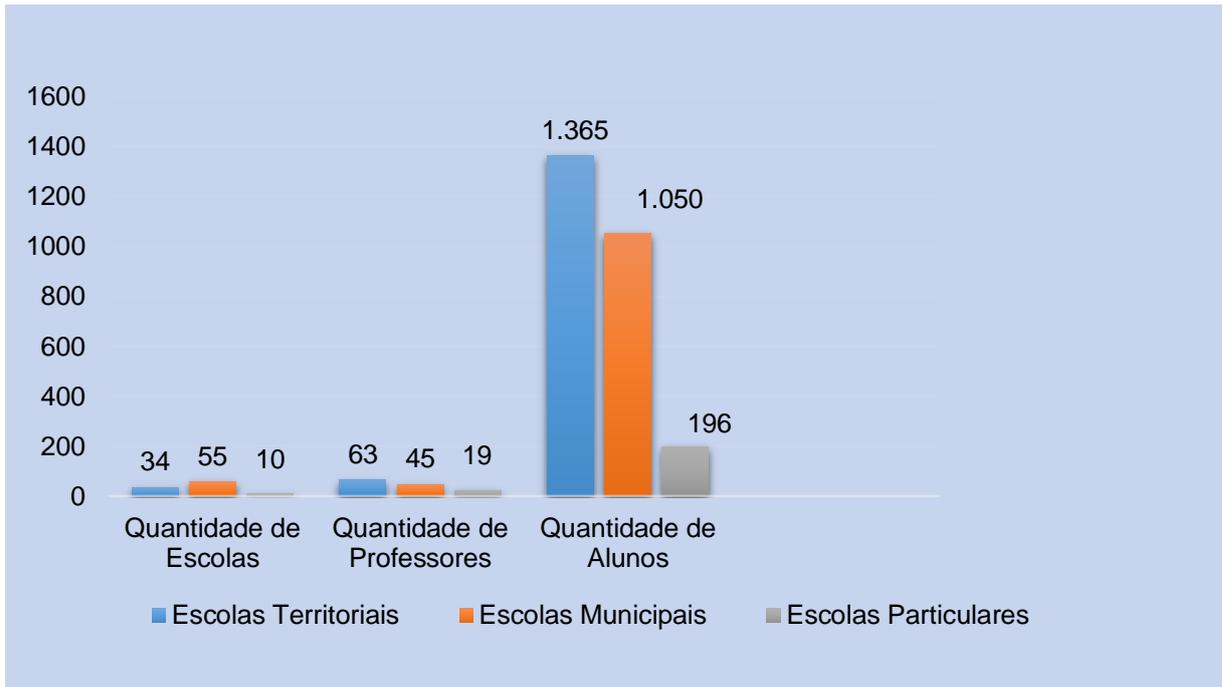
em 1929 são apresentados os dados estatísticos sobre a educação no Território, [do Acre] mais precisos do que os apresentados em 1923. José Lopes Aguiar, naquele ano, fez um cálculo por estimativa, usando como critério a quantidade de alunos matriculados e não os que freqüentavam, e, em 1929, Pedro Mattos apresenta um quadro com a freqüência real dos alunos. Se os dois tivessem trabalhado com os mesmos critérios, os dados talvez se aproximassem, já que na época era grande o índice de evasão escolar. (CASTRO, 2011 p. 84).

As informações constatadas pela autora evidenciam igualmente as dificuldades em se trabalhar com dados confiáveis numa época em que não havia preocupações em se levantar dados estatísticos específicos sobre a educação. Quando se trata de recorte racial a precariedade em se trabalhar com evidências estatísticas ficam ainda mais comprometidas nesse período, por questões relacionadas à teorias que desconsideravam essa necessidade. Entre elas, a teoria do mito da democracia

racial¹⁰ e as teorias eugenistas¹¹, baseadas nos estudos das ciências naturais que defendiam a classificação entre raças inferiores e superiores.

Com base nas informações de Castro (2011), reproduzimos o gráfico abaixo representativo da situação educação no Antigo Território do Acre na década de 1930.

Gráfico 1: Perfil quantitativo da educação no Antigo Território do Acre no Ano de 1933



Fonte: Departamento de Educação e Cultura, In: O Acre, 03/12/1933, p. 3, apud. (CASTRO, 2011, p. 85).

Ao final da Primeira República, o país atravessava o processo de construção da identidade nacional, em meio a fortes abalos econômicos internacionais, impulsionados principalmente pelo período posterior à Primeira Guerra Mundial. Em 1924, a elite intelectual brasileira, forjou a criação da Associação Brasileira de Educação. Seis anos depois, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Esse foi o pano de fundo para a formulação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no ano de 1932. O documento defendia a expansão dos direitos educacionais e formação de professores que atendessem aos anseios de toda

¹⁰ O Mito da democracia racial surge da ideia difundida por Gilberto Freyre, de que haveria no Brasil, ao contrário de outros países como África do Sul e Estados Unidos, uma convivência pacífica entre negros e não negros, e que todos teriam as mesmas chances de conquistar o sucesso.

¹¹ Eugenia é um termo criado por Francis Galton (1822-1911), primo de Darwin, que a definiu como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente. (Dicionário Informal).

população. O grande processo de migração rural/urbano, acelerou a necessidade de preparação de docentes que atendessem às necessidades de mais escolas para a população.

Pesquisadores (as) como Vicentini e Lugli, (2009 p. 40-41), constataram que, em vários Estados do país, a partir de 1930, “a Escola Normal passou a exigir a conclusão do secundário fundamental (antigo Ginásio ou 5ª a 8ª séries do ensino fundamental) como condição de entrada”. Em consequência, o curso passou a focar a parte estritamente de formação profissional, tal como na reforma levada a cabo no Distrito Federal por Anísio Teixeira em 1932.

As autoras explicam que a necessidade emergencial, levou as administrações superiores, a aligeirar as formações, dando origem a um sistema formativo dual.

Ao lado das Escolas Normais, existiam os cursos de formação com menos anos e disciplinas, destinados a suprirem as necessidades urgentes de professores minimamente preparados para o sistema de ensino que se expandia. Ora, essa dualidade levou ao surgimento de uma nova categoria docente: além dos professores sem formação específica, os chamados leigos, dos mestres-escolas remanescentes do Império e dos professores normalistas, havia os professores complementaristas. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 40-41).

Constata-se a partir desses registros, que a formação docente no Brasil, após a década de 1930, iniciava o processo mais acentuado de precarização. Ainda que as Escolas Normais continuassem a cumprir seu excelente papel de formação de qualidade, por atender aos objetivos da elite dominante, outros modelos de formações passaram a coexistir paralelo às formações anteriores. A partir da segunda Constituição Republicana, em 1934, o direito à educação primária, até a quarta série fora universalizado, demandando igualmente uma formação docente mais aligeirada que atendessem às novas demandas de escolarização formal.

Efetivamente, foi a partir dessa época que a população negra como grupo passou a vislumbrar de forma mais eminente as possibilidades de iniciação na trajetória educacional. Ainda que as garantias se limitassem até a quarta série primária, essa escolarização abria oportunidades de inserção da população advinda das áreas rurais, no emergente mercado de trabalho, principalmente nos grandes centros urbanos. Para população negra descendentes do período escravista, que vivia nas grandes cidades, estudar até a quarta série, representava certo avanço em relação a condição da maioria de seus genitores.

No antigo Território do Acre, nesse período, ainda não havia escolas normais padronizadas. De acordo com Castro (2012, p. 58), “o curso normal funcionava apenas em forma de externato”. Somente a partir de 1947 o Acre teve o seu primeiro Curso Normal Regional. De acordo com os dados estatísticos, extraídos do trabalho da referida autora, no antigo Território do Acre, das matrículas existentes em 1942 somavam 5.095 crianças, com uma frequência média de 3.506 alunos. Adicionalmente, contava-se, em 1945, ao final da gestão de Humberto Soares, com 119 escolas, assim distribuídas:

03 de ensino supletivo, 03 jardins de infância, 09 grupos escolares e as demais de ensino comum. Dos grupos escolares, 02 funcionavam na capital, em sede própria e os únicos construídos em alvenaria, e os demais nos municípios, funcionando em prédios cedidos ou alugados, todos construídos em madeira. Quanto aos professores, 48 atuavam nos grupos escolares e 134 nas demais escolas (CASTRO, 2011, p. 97) *Apud.* (Costa, 1942-1945).

Constatamos por esses registros, que na década de 1940, quando as primeiras Escolas Normais passaram a assumir oficialmente a formação docente, havia ampliada demanda, tanto de escolas, quanto de alunos a serem atendidos. Nesse sentido, Castro (2012, p. 58) registrou que a segunda Escola Normal foi “o Instituto Santa Juliana, em Sena Madureira, [e] teve sua homologação de funcionamento publicada no Jornal O Acre do dia 24 de julho de 1949”. A autora explica também que, no mesmo ano, a terceira Escola Normal do Acre foi inaugurada em Cruzeiro do Sul, na bacia do Rio Juruá. Nas suas pesquisas, Castro destaca a atuação da professora Maria Angélica na busca incessante de criação e homologação das primeiras Escolas Normais no Território do Acre.

Tabela 1: Escolas Normais no Antigo Território do Acre na década de 1940

Escolas Normais	Municípios	Quantidade de alunos
Escola Normal Lourenço Filho	Rio Branco	19
Instituto Divina Providência	Xapuri	36
Instituto Santa Juliana	Sena Madureira	11
Instituto Santa Terezinha	Cruzeiro do Sul	9
Total		75

Fonte: Relatório de Educação 1947, p. 17-18. *Apud.* Castro, (2012, p. 59).

Ao registrar as estatísticas daquele período, Castro (2012, p. 57), menciona que a professora Maria Angélica emitiu um relatório no ano de 1947, informando que “o Território passou a contar com três escolas normais regionais e uma escola normal na capital, atendendo em sua totalidade 75 alunos”. Para melhor visualização dessa iniciativa, reproduzimos abaixo a tabela 1 extraída da obra de Castro (2012), onde pode-se notar o alcance daquela formação em números de alunos (as) matriculados (as) no Magistério.

Conclui-se que mesmo sem as condições adequadas, o Antigo Território do Acre acompanhou a evolução e o progresso na formação de professores em âmbito nacional. Ainda que se encontrassem em situações precárias, conforme as considerações de Castro (2011) e Lima (2012), as formações atendiam minimamente às necessidades. Nas décadas seguintes, a partir de 1962, a região acreana seria elevada à condição de Estado e nesse interstício a população passaria por substanciais mudanças nas configurações de cor/raça. Observemos a tabela 2 que retrata as transformações demográficas desse período.

Tabela 2: Censos decenais no antigo Território do Acre em meados do século XX População residente por cor ou raça. Unidade da Federação - Acre

Década	1940	1950	1960
Cor/raça	Quantidade	Quantidade	Quantidade
Branca	43.308	31.138	48.831
Preta	11.206	3.980	7.772
Parda	21.771	71.161	102.126
Amarela	129	10	110
Não declarado	261	166	13
Total	76.675	106.455	158.852

Fonte: IBGE

Na década de 1940 a população de cor branca no Acre era superior à de cor preta e pardos. Dez anos após, as pessoas brancas apresentam redução numérica, vindo a aumentar novamente na década de 1960. Essa tendência se repetiu com a categoria de cor preta no mesmo período. Por outro lado, as pardas tiveram ampliação de mais de cinco vezes o quantitativo de 1940 até 1960. A ascensão no contingente de pardos (as) na cidade de Rio Branco, continua até os dias atuais, representando 71,53% desse grupo, de acordo com o censo decenal do IBGE no ano de 2010. O quantitativo das representações de cor amarela se manteve estável enquanto que as que preferem se eximir da auto identificação de cor foi ampliada.

O Estado do Acre compõe atualmente o conjunto dos sete Estados da federação brasileira na Região Norte¹². Desde a década de 1960 até a contemporaneidade, tanto nessa região quanto no Estado do Acre, o número de pessoas que se auto identificam pardas tem se mantido em patamares acima das outras categorias identificadas pelo IBGE¹³. O quantitativo de pessoas indígenas era registrado no censo com a nomenclatura de cor parda¹⁴. Foi nesse contexto de variadas mesclas de cores da população acreana, que surgiu a Universidade Federal do Acre, e os primeiros cursos de licenciatura. Quais as consequências dessa constatação sobre o quantitativo de docentes negros na cidade de Rio Branco?

Buscando elucidar essa questão, necessita-se ampliar o campo interrogativo sobre as origens da profissão docente no Acre. Como e em que contexto racial, surgiu essa formação em nível superior nesse município? Qual a relação quantitativa entre as tonalidades de cores da população acreana no período do surgimento desses cursos? Quais os indicativos do censo para o trabalhador (a) do Magistério no Estado do Acre e na cidade de Rio Branco, na contemporaneidade? Esses questionamentos estão dispostos nos registros abaixo. Inicialmente, buscou-se compreender essas questões através do histórico da profissão docente em nível superior no Estado do Acre.

¹² A Região Norte é formada pelos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Esses Estados apresentam maior índice de pessoas pardas em relação às outras regiões brasileiras.

¹³ De acordo com o censo decenal do IBGE, no ano 2010 a categoria “pardos” representava 66% da população na Região Norte. (BRASIL, IBEG, 2010).

¹⁴ Durante um século de 1891 a 1991 a população indígena foi identificada e classificada como pertencente ao grupo de pessoas pardas nos censos oficiais do IBGE.

A formação de docentes acreanos em nível superior inicia-se com o surgimento do Centro Universitário e posteriormente, com a federalização da Universidade Federal do Acre. “A criação e implantação do ensino superior nesse Estado se deram em um momento posterior à sua elevação da condição de Território Federal para Unidade Federada, ocorrida em 15 de junho de 1962”. (CARVALHO, 2012 p. 147). O mesmo autor indica que anteriormente ao início dos cursos de licenciatura, foi criada a faculdade de Direito e de Ciências Econômicas. A necessidade de professores com formações específicas no terceiro grau, forjou a criação do Centro Universitário do Acre em 1970.

A realidade daquele momento foi expressa por Carvalho (2012) ao dizer que,

no Estado [do Acre] até meados da década de 60 além de haver uma flagrante carência de professores habilitados e sem formação específica para atuar no magistério, principalmente nas classes dos antigos ensinos ginasial e secundário, se tinha apenas a Escola Normal que há tempos funcionava como único *locus* próprio de formação de professores que atuavam em todos os segmentos da educação. (CARVALHO, 2012, p. 150).

Fica portanto, evidente a relevância da formação docente em nível universitário naquela época, para atender às demandas de profissionais da educação que até então contavam apenas com a Escola Normal. Carvalho (2012 p. 151), identificou que os primeiros cursos de licenciatura ofertados pelo então recém criado Centro Universitário foram os seguintes: “Licenciatura em Pedagogia, Letras, Ciências (incluindo Matemática e Ciências para o primeiro grau) e Estudos Sociais (curso de curta duração)”. Surge, assim, em 1970, através daquele centro, o embrião do que seria no ano seguinte a federalização da Universidade do Acre.

Ao narrar o desenvolvimento do processo de criação dos cursos de formação de professores em nível superior, Carvalho (2012) relata que,

no ano de 1971, o então Centro Universitário do Acre foi transformado, pela Lei Estadual nº 421, de 22 de janeiro, em Universidade do Acre. A nova instituição foi organizada e configurada sob o regime de fundação e englobou a Faculdade de Educação, os Institutos de Ciências Exatas e Ciências Humanas e Letras. Naquele mesmo ano foi instalada a Faculdade de Educação criada pela Lei nº 140 e autorizada pelo Parecer 01/71 do Conselho Estadual de Educação cujo objetivo era a formação de recursos humanos para atuar na área de educação. Essa faculdade absorveu o Curso de Pedagogia assim como ficou responsável pela formação pedagógica das outras licenciaturas. (UFAC, 1992a, p. 05), *Apud.* (CARVALHO, 2012, p. 152).

Constata-se pelo exposto, que em mais de quatro décadas de criação dos cursos de formação de professores na Universidade Federal do Acre, até o raiar do século XXI essa instituição foi a principal responsável pela formação profissional de docentes nesse Estado. (CARVALHO, 2012). Para atender às demandas municipais na contemporaneidade, a instituição estabelece parcerias com o governo Estadual e prefeituras municipais para dar conta de graduar profissionais, através de variados programas que buscam atender às necessidades locais e específicas na área educacional. Atualmente, nas primeiras décadas do século XXI, Carvalho (2012, p. 155), explica que, “a UFAC presentemente oferece cursos de licenciatura em todas as áreas de conhecimento que se constituem disciplinas obrigatórias integrantes do currículo da escola de educação básica”. Essa assertiva permanece até a época da construção do presente trabalho.

Assim, concluímos a presente seção constatando que, segundo relatos de Castro (2011) e Carvalho (2012), o magistério no antigo Território do Acre, durante a Primeira República fora garantido apenas na forma de externato. Durante a Segunda República na década de 1940, surgem as primeiras Escolas Normais na região acreana. A formação docente em nível superior seria garantida pela criação da Universidade Federal do Acre que teve seus primeiros efeitos embrionários na graduação de professores na década de 1970.

Na atualidade, essa IFES garante licenciaturas para todas as áreas do currículo da educação básica e está presente em pelo menos dezessete dos vinte e dois municípios acreanos. Na maioria dos municípios de difícil acesso a ação é executada e garantida por meio de programas a exemplo do PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica que está sendo implementado desde 2012, atendendo de forma presencial dezessete dos vinte e dois municípios do Estado do Acre.

A seguir apresentamos alguns dados estatísticos que indicam a evolução quantitativa de professores (as) negros (as) em âmbito nacional, na Região Norte e no Estado do Acre a partir da virada do século XX para o XXI.

2.2 Profissionais docentes negros no Brasil e no Acre: décadas iniciais do século XXI

Em que pese a abordagem qualitativa no presente texto, nesta seção estão registrados dados informativos, numéricos, sobre os profissionais docentes negros no Brasil a partir do ano 2000, tendo como base as pesquisas de Teixeira (2006). Na sequência, encontra-se o comparativo entre o quantitativo de professores desses trabalhadores, a partir das informações censitárias do IBGE fornecidas através do PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, conforme consta da Nota técnica do DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, entre os anos de 2002 a 2013. A seção foi concluída com registros dos dados censitários sobre o perfil numérico dos atuantes no magistério por cor e raça na contemporaneidade na cidade de Rio Branco. Compreende-se a relevância desses dados para balizar as posteriores análises e questionamentos sobre a realidade racial dos docentes no nessa cidade.

Com base na obra de Teixeira (2006, p. 13-14), reproduzimos a tabela 3 na qual o autor teve como fonte primária os dados censitários do IBGE.¹⁵ Nela se faz representado o quantitativo de professores no Brasil no ano 2000 segundo as categorias de cor e raça.

Tabela 3: Professores por cor e raça Brasil – ano 2000 – Brasil.

Cor/Raça	Amarela	Branca	Ignorado	Indígena	Parda	Preta	Total
Brasil	0,5	64,2	0,6	0,3	30,1	4,2	100,0

Fonte: Livro Cor e Magistério. (Teixeira, 2006).

Na tabela 3 encontra-se a representatividade do universo de todos os profissionais do magistério, que atuavam no ano 2000, em todas as áreas e níveis da educação brasileira. Nacionalmente, os números indicam que o quantitativo de docentes negros (pardos e pretos), representam aproximadamente 50% dos de cor branca. Observa-se portanto, que até essa década, docentes de cor branca, constituíam-se como grupo majoritário na educação básica. Negros e negras,

¹⁵ Nas pesquisas censitárias educacionais, promovidas pelo MEC, o recorte étnico racial começou a partir do ano de 2004, após a aprovação do Parecer do CNE nº 03/2004 e da Resolução nº 01/2004. Ambos os documentos foram consubstanciados pela *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas* em Durban, África do Sul: setembro de 2001.

ocupavam o segundo lugar. As outras categorias juntas representavam 1,4% do total naquele ano.

Após o ano 2000, diferentes políticas sociais e econômicas foram implementadas na direção de ampliar a participação de camadas populacionais subalternas no sistema educacional brasileiro¹⁶. A partir da aprovação da Lei nº 10.639 no ano de 2003, os estabelecimentos educacionais têm sido instados a inserir nos currículos a temática étnico racial de forma transversal em todas as disciplinas da educação básica. A referida lei, altera a Lei nº 9.394, LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". (BRASIL, Lei 10.639/2003).

Com essas e outras ações do poder legislativo, gradativamente, observa-se um campo ampliado de atuação de professores (as) negros (as) na educação brasileira. O Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos constatou que houve transformações recentes no perfil do docente das escolas Estaduais e Municipais da educação básica no Brasil. As informações têm como base o resultado do PNAD do ano de 2014. Através da Nota Técnica divulgada naquele ano, o Departamento mostrou que,

A participação dos grupos raciais na população em geral mostra-se ligeiramente diferente na docência. Entre 2002 e 2013, o grupo de professores negros teve aumento de 60,52% e foi de 692,5 mil professores, em 2002, para mais 1,1 milhão em 2013. O número de não negros (brancos, amarelos e indígenas) teve crescimento muito inferior se comparado ao dos negros. No mesmo período mencionado, aumentou 20,66%, quase três vezes menos. (BRASIL, Dieese, 2014, p. 3).

Assim, observa-se um significativo aumento no quantitativo de docentes negros no período compreendido entre 2002 e 2013. O contingente populacional desse período foi parcialmente modificado pela ampliação censitária de pessoas negras.¹⁷ Compreende-se que esse é apenas um dos vieses explicativos do aumento de

¹⁶ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto daquele ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

¹⁷ A constatação acima mencionada vem acompanhada de um crescimento nos índices populacional do grupo de pessoas negras em relação as pessoas não negras. O percentual de negros no censo nacional do IBGE do ano 2000 era de 44,7%, sendo 38,5% para pardos e 6,2% para a categoria de cor preta. Em uma década, a população preta e parda atingiu o índice de 50,7%, apresentando um aumento superior à população branca. Nesse mesmo período, a população representada pela cor branca, que era de 53,7 naquele ano, regrediu para 47,7 no censo do ano de 2010. (BRASIL, IBGE, 2010).

profissionais do magistério de cor preta e parda, nos dados da PNAD em 2014. A Nota Técnica expedida pelo DIEESE (2014 p. 4), ressalta que “as políticas afirmativas dos governos com recorte na questão racial”, pode explicar e justificar o elevado índice apresentado pela população negra em relação aos não negros.

O documento expedido através da Nota Técnica continua explicando que,

a população passa a se reconhecer mais como negra, em função de uma valorização das condições étnicas e raciais. Outro ponto relevante são as ações dos movimentos sociais organizados que ganharam evidência nos últimos anos, obrigando o Estado a estabelecer outro tipo de relação com os grupos organizados e a sociedade, em geral. Os grupos sociais envolvidos na temática racial passaram a ser sujeitos envolvidos na formulação de políticas públicas específicas na questão racial, no âmbito da saúde e da educação, principalmente. (BRASIL, DIEESE, 2014 p. 4).

As explicações técnicas situam-se no campo da reafirmação da identidade da população negra, justificando os significativos aumentos populacionais do Movimento Negro e outras categorias dos movimentos sociais engajadas na luta pela redução das desigualdades sociais. O resultado fica evidente pela ação coercitiva desses grupos sobre o Estado. Comentando as justificativas dessas transformações sobre a educação brasileira, o referido documento constata que,

entre as iniciativas na educação destacam-se a criação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na rede de ensino; a criação do PROUNI (Programa Universidade Para Todos), em 2005; o apoio às ações afirmativas nas universidades públicas, como a política de cotas; além do Fies (Programa de Financiamento Estudantil), que já contemplava atendimento ao estudante, de modo geral, mas que, em meio ao debate racial, torna-se mais específico com critérios de raça e cor. (BRASIL, DIEESE, 2014 p. 4).

Além dos aspectos mencionados na Nota Técnica, pode-se acrescentar os vários Programas de Formação de Professores formatados para as especificidades das regiões à qual foram destinados¹⁸. As ações acima descritas, evidenciam as mudanças estruturais e conjunturais pelo qual as questões étnicas vêm passando nos últimos quinze anos. O contexto das leis e programas sociais empreendidos nesse período, favoreceram a população negra como grupo e contemplou diversas camadas

¹⁸ O MEC instituiu os seguintes programas: Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Universidade Aberta do Brasil (UAB). Rede UAB de Educação para a Diversidade. Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Pro campo. Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena etc. (BRASIL, MEC, 2016).

populares de outras tonalidades de cores pertencentes ao grupo censitário em situações de precariedade econômica e educacional¹⁹.

No documento do DIEESE registrou-se que esses resultados, alteraram o peso da participação de professores de cor preta e parda na atuação das redes Estaduais e Municipais de educação do Brasil. Pelos registros, no ano 2002, “os professores não negros agregavam 62,06% dos cargos no ensino público, enquanto os negros representavam aproximadamente 38%. Em 2013, a distribuição de cargos passou a ser um pouco mais equilibrada, com 44,85% dos professores negros e 55,15% não negros”. (BRASIL, DIEESE, 2014 p. 3).

A tabela 4 demonstra como ocorreu a evolução dessa ampliação.

Tabela 4: Participação dos professores das redes estaduais e municipais segundo raça/cor Brasil – 2002 – 2013.

Ano	Negra	Participação (%)	Não-negro	Participação (%)
2002	692.511	37,94%	1.132.794	62,06%
2006	770.986	40,55%	1.130.498	59,45%
2011	1.013.476	44,70%	1.253.909	55,30%
2013	1.111.622	44,85%	1.366.863	55,15%

Fonte: IBGE. Pnad – Nota técnica do DIEESE (2014 p. 3).

Observa-se pelos registros da tabela 4 que no ano 2002 a atuação e participação de negros na profissão docente era de 692.511. No mesmo ano os não negros totalizavam quase o dobro perfazendo o total de 1.132.794 professores. Onze anos após, a diferença que era de quase o dobro, passou a ser de apenas 10,3%. No ano de 2013 a população de pessoas de cor preta e parda no Magistério, representava 1.111.622, ao passo que as brancas na mesma ocupação, registrava-se 1.366.863. A partir das Políticas de Ações Afirmativas, a graduação em licenciatura passou a ser uma alternativa de formação em nível superior para considerável parcela que se autodeclara de negros (as) no Brasil na década registrada.

¹⁹ Entre esses, a população indígena.

A progressão desses dados indica os efeitos dessas políticas pela inserção da população negra em programas sociais e a sistemática participação curricular desde a educação básica, a partir da Lei nº 10.639/2003, até a destinação de vagas em universidades públicas sancionada pela Lei nº 12.711/2012. Muitas universidades, a exemplo da UFAC, já haviam implementado o sistema de reserva de vagas sociais, antes de ser implementada a Lei nº 12.711/2012, destinando 50% das vagas dos cursos de graduação aos alunos oriundos de escolas públicas. Com a efetiva aprovação legal do sistema, houve o fracionamento dos 50% das vagas com destinação social, em reservas raciais, socioeconômico e aquelas destinadas para pessoas com deficiência.

Constatamos que nacionalmente, há um aumento significativo no número de professores de cor preta e parda em relação aos não negros, qual seria então a realidade censitária da profissão docente com recorte racial na Região Norte? O que indicam as estatísticas dessa região no que tange ao quantitativo docente de cor preta e parda? A tabela 5 é representativa do quadro docente por cor e raça nessa região.

Tabela 5: Professores por cor e raça Região Norte – ano 2000.

Cor/Raça	Amarela	Branca	Ignorado	Indígena	Parda	Preta	Total
R. norte	0,3	35,3	0,9	1,4	58,1	4,0	100,0

Fonte: Livro Cor e Magistério. (Teixeira, 2006).

Diferentemente dos indicativos nacionais, registrados na tabela 3, em que o quantitativo de docentes negros (pardos e pretos), representam aproximadamente 50% dos de cor branca no ano 2000, na tabela 5 os professores de cor preta e parda na Região Norte, ultrapassam professores de cor branca em 26,8%. As outras categorias juntas, representam 2.6% do total de professores nessa região. Tendo em vista que o Estado do Acre está localizado nessa região, qual seria então as diferenças percentuais nas tonalidades de cor entre os docentes?

Tabela 6: Professores por cor e raça Acre – ano 2000.

Cor/Raça	Amarela	Branca	Ignorado	Indígena	Parda	Preta	Total
Acre	0,2	36,4	0,8	0,7	58,4	3,6	100,0

Fonte: Livro Cor e Magistério. (Teixeira, 2006).

No Estado do Acre, similar ao que acontece em toda a Região Norte, a tabela 6 indica que as estatísticas do universo de todos os profissionais docentes evidenciam a maior concentração de professores de cor parda perfazendo o total de 58,4% no ano 2000. No caso dos de cor preta, o índice traz o percentual de 3,6%, elevando-se em relação ao grupo de indígenas, (0,7%), amarela, (0,2%) e ignorado com 0,8%, perfazendo nesse conjunto de categorias, o total de 1,7%. Temos, portanto, um total de 62% de negros (as) no Magistério, nesse Estado amazônico. O percentual de cor branca perfaz o total de 36,4% sendo o segundo maior grupo.

As análises das pesquisas censitárias educacionais dos últimos dez anos estão sendo comprometidas pelo alto índice de professores que não declaram a cor/raça. Essa afirmativa pode ser comprovada pelo percentual de profissionais do magistério por mesclas de cores, na declaração no censo da Educação Básica nacional no ano de 2014. O total que respondeu ao questionário nacional foi de 1.875.613, porém, 27% não se auto declararam. Em números absolutos, representa um total de 694.613. Esse quantitativo representa quase toda a população do Estado do Acre naquele ano²⁰. Essa tendência impossibilita o confronto com dados anteriores e conseqüentemente dificulta qualquer possibilidade de inferências sobre a realidade racial do Magistério na contemporaneidade.

Diante dessa constatação, na intenção de se trabalhar com indicativos mais condizentes com a realidade, utilizou-se na presente pesquisa, o questionário do professor, respondido por ocasião da aplicação da Prova Brasil no ano 2011 - nas escolas estaduais – municipais e federal do Acre, com professores do 5º e 9º ano da Educação Básica. A tabela 7 evidencia a evolução dos percentuais e os números absolutos obtidos pela participação dos docentes de acordo com as respostas ao quesito cor/raça no questionário socioeconômico expedido pelo INEP²¹.

De acordo com as informações do questionário na tabela 7, o número de docentes de cor preta quase duplicou do período do ano 2000 a 2011. Naquele ano, esses representavam 3,6% e no ano 2011 o índice se eleva para 6%. Aqueles de cor parda que uma década atrás representavam 58,4%, na atual análise chegam a 73%. Evidentemente deve-se levar em consideração que os dados obtidos no ano 2000

²⁰ A população do Estado do Acre no ano de 2014 foi estimada em 790.101, tendo como referência os dados do IBGE daquele ano.

²¹ Foram aplicados no total de 1.233 Questionários. 1.029 foram respondidos e **993** respostas foram consideradas válidas. (BRASIL, MEC, INEP, 2011).

foram realizados pelo IBGE e válidos para o universo de todos os docentes do Estado do Acre, ao passo que a tabela 08 apresenta a representatividade dos professores dos 5º e 9º ano do ensino fundamental, das escolas Estaduais, municipais e federal.

Tabela 7: Questionário do Professor: Prova Brasil 2011 - Escolas Estaduais, Municipais e Federal – Professores do 5º e 9º ano da Educação Básica.

Cor autodeclarada	Percentual	Quantidade participantes
Branco (a)	18%	181 professores
Pardo (a)	73%	720 professores
Preto (a)	6%	57 professores
Amarelo (a)	3%	27 professores
Indígena	0%	4 professores
Não sei	0%	4 professores
Total	100%	993 professores

Fonte: MEC, Inep 2011.

Apesar de não representar o universo dos docentes acreanos, as informações da tabela 07, são indicativos de maior confiabilidade para análises em virtude do alto índice de professores que não se eximiram da auto declaração ao responder o quesito cor/raça. Há certa proporcionalidade entre os percentuais desses profissionais, apresentados nessa tabela, em relação aos índices censitários da população no município de Rio Branco. Ao passo que o percentual de docentes negros foi de 73% no ano de 2011, o percentual populacional que se autodeclarou preto e pardo no censo decenal no ano de 2010, nessa mesma cidade, foi de 71,53%, de acordo com informações do IBGE.

Conclui-se, portanto, que houve relevante ampliação de profissionais docentes negros (as) no Brasil e no Acre. Os índices apontam as margens ampliadas de possibilidades para pesquisas tanto quantitativas, como qualitativas abordando essa problemática nesse Estado amazônico. A representatividade dessa categoria profissional fica mais evidente pelo grupo de professores que se autodeclaram de cor parda. Na próxima seção, registramos o perfil quantitativo segundo a definição de cor e raça dos professores na cidade de Rio Branco no ano de 2014.

2.3 Perfil étnico-racial do professorado de Rio Branco no ano de 2014

O perfil étnico racial do professorado na cidade de Rio Branco é significativamente influenciado pela mestiçagem, a exemplo da maioria dos municípios brasileiros. Nesse município há relevante presença de indígenas e pessoas oriundas do resultado das mesclas entre brancos e indígenas. Nos últimos anos, principalmente a partir da implementação da Lei nº 12.288/2010,²² muitas pessoas que são resultado dessas mesclas não se sentem à vontade para se auto identificarem na categoria ‘negros’ conforme determina a referida legislação. Em consequência disso, os censos educacionais deixaram de traduzir a realidade étnico racial vigente. Os indicativos a seguir são exemplares dessa realidade.

Na tabela 8, encontram-se os números estatísticos dos profissionais docentes segundo as categorias cor e raça no ano de 2014 na cidade de Rio Branco no Estado do Acre.

Tabela 8: Professores no sistema estadual e municipal de educação de Rio Branco por cor/raça áreas urbana/rural ano 2014.

Cor	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Quantidade	619	125	1.809	21	3	1.866	4.443
Porcentagem	13,9%	2,9%	40,8%	0,4%	0,06%	41,9%	100%

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Acre.

A tabela 8 registra o universo de 4.443 professores atuando na educação básica no sistema estadual e municipal no município de Rio Branco. A constatação evidenciada em nível nacional, sobre o elevado índice de não declarados, também fora encontrada nos dados dessa cidade, dificultando uma análise comparativa mais apurada em termos quantitativos de docentes segundo os quesitos cor e raça. Do universo pesquisado, quase a metade, 1.866 optaram por não declarar sua cor. Esse quantitativo representa cerca de 42% do total registrado. Se excluirmos a opção não declarado, tanto na área urbana quanto na rural, fica evidente que o quantitativo de professores autodeclarados de cor parda juntamente com professores de cor preta, supera todas as outras categorias em mais de três vezes.

²² A Lei nº 12.288/2010 estabelece que pessoas que se autodeclararam de cor preta e parda, passam a ser classificadas na categoria “negros” nos censos oficiais do IBGE. (BRASIL, Lei 12.288/2010).

Os números absolutos de docentes pretos e pardos em 2014, foram de 1.934. Em termos percentuais, essa categoria representa 43,5%. A quantidade de brancos ficou situado em 619 docentes, equivalente a 13,9%. No grupo que se autodeclararam os de cor amarela e indígenas representam 0,5% perfazendo o total de 24. Levando-se em consideração o elevado índice de não declarados, pode-se deduzir que representantes indígenas ou seus descendentes, ou ainda descendentes das mesclas preta e branca, podem estar se eximindo da auto declaração, por viverem certo conflito de identidade étnico racial por força de coerção legal. Observa-se que similar à tendência nacional nos censos oficiais, na cidade de Rio Branco, profissionais do Magistério também estão se eximindo da auto identificação por cor e raça.

Ainda que o quantitativo de docentes que não está autodeclarando a cor esteja em níveis elevados, pelos dados informativos do censo educacional, pode-se afirmar através de outras fontes, como por exemplo o questionário socioeconômico da Prova Brasil, (tabela 08), que há considerável evolução no número de professores negros na cidade de Rio Branco. Essa evolução acompanha também a tendência nacional considerada na tabela 05 onde ficou evidenciado que em onze anos (2002 a 2013), a diferença entre professores negros e não negros, que era de quase 50%, passou a ser de apenas 10,3%, nas informações censitárias da educação fornecidas pelo Inep.

Tem-se, portanto, uma visualização aproximada do quadro representativo dos sujeitos participantes da presente pesquisa. Compreende-se porém, que a classe docente de negros (as) na cidade de Rio Branco, é oriunda de uma realidade social nacional em que as trajetórias escolares e profissionais das pessoas descendentes de africanos(as), ex-escravizados(as) foi marcada por um processo de exclusão social. Pelo contexto apresentado nos capítulos um e dois, a presença de docentes negros (as) na profissão docente, representa a resistência em busca de posicionamentos sociais superiores em relação ao histórico de injustiças sociais pelo qual passaram. Resta saber, a partir das análises no capítulo três, o que pensam esses protagonistas da educação, sobre seus postos de trabalho nesse município e como se deram suas trajetórias escolares.

Foi abordado neste capítulo a temática das trajetórias escolares e profissionais de pessoas negras à luz das contribuições teóricas. Na primeira seção foram utilizadas principalmente as contribuições de BOURDIEU (2007), (LAHIRE 2008) e (FERNANDES 2008). Ficou também registrado a historiografia dos atuantes no

Magistério, no antigo Território do Acre e as estatísticas censitárias educacionais no final da Primeira República. Na terceira seção foram consideradas as informações percentuais sobre a categoria de professores negros no Brasil e no Acre nas décadas iniciais do século XXI e o capítulo foi encerrado evidenciando o perfil étnico-racial desse grupo no município de Rio Branco no ano de 2014. O capítulo seguinte trata de explicar os caminhos da pesquisa a partir da metodologia aplicada para coletar os dados que denominamos de primários.

2.4 Trajetória escolar de pessoas negras: à luz das contribuições teóricas

Após a inserção de pessoas negras no ensino superior, em cursos de graduação e nos cursos *stricto sensu* nos últimos quinze anos, tem havido maior investigação da temática do negro e a educação nos trabalhos acadêmicos²³. Pesquisas relacionadas, nas camadas populares também têm contribuído para uma melhor compreensão da condição escolar das pessoas de cor preta e parda, tendo por entendido que representam maior proporcionalidade demográfica nessa categoria.

O histórico educacional das pessoas negras no Brasil Colônia, passando pelo Império até o atual sistema republicano de governo, apresenta variações explicativas a depender do contexto social, familiar, religioso e outras condições em que o negro se viu inserido. Estudos recentes permitem afirmar que alguns negros tiveram oportunidades educacionais nos séculos XIX e XX. Essa porém, não foi a realidade para a maioria pertencente a esse grupo populacional. As políticas educacionais tacanhas e a gênese escravista associada aos fatores racistas e preconceituosos, sobre essa população, foram elementos contributivos do distanciamento comparativo da ascensão educacional entre negros e brancos.

A condição de marginalização escolar desse grupo, transpassou o sistema escravista para o republicano capitalista com poucas modificações até a década de 1930 está bem avançada. Fernandes (2008, p. 35) considera que “a sociedade

²³ Essa assertiva é balizada pela aprovação da Lei n. 12.711/2012, garantindo a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público. Alunos negros, indígenas e com deficiências são beneficiados pela proporcionalidade demográfica e censitária nos limites dos 50% destinados aos discentes de escolas públicas em cada local de concorrência. Antes da aprovação legal, variadas universidades, a exemplo da UFAC, já implementavam a reserva de 50% das vagas para alunos oriundos exclusivamente de escolas públicas.

brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre”. A libertação do negro escravizado não foi acompanhada de políticas sociais de moradia, educação e garantia de empregabilidade.

Para consolidar essa afirmativa, Fernandes (2008 p. 249), indica que a exclusão educacional das pessoas negras se deu em dois níveis básicos, porém concomitantes: “Primeiro, a ausência da escolarização ou o abandono prematuro da escolarização constituem uma contingência quase universal. Segundo, o trabalho prematuro, por sua vez, não é de molde a corrigir essa tendência”. Para a maioria das famílias negras, essas duas realidades passaram a ser regra, enquanto que as exceções seriam apontadas como possibilidades de ascensão do (a) negro (a). O período considerado (século XIX e início do XX), foi marcado pela ausência de oportunidades tanto educacional quanto trabalhista com profissões socialmente reconhecidas e valorizadas para população negra como grupo. Ao explicar essa exclusão trabalhista, Almeida (2011 p. 85), menciona que os trabalhos e ocupações realizadas pelos (as) negros (as) foram substituídos pela mão-de-obra externa “encorajados pelo governo brasileiro”. O imigrante europeu branco passou a ocupar muitas das funções antes destinadas aos escravizados.

As considerações de Fernandes (2008, p. 249) indicam que no pós-abolição, as ocupações acessíveis às pessoas negras, “não contribuem nem para a aquisição de habilidades específicas de alguma importância para outros tipos de profissionalização, nem para a aprendizagem espontânea das técnicas de ler, de contar e de escrever”. Para esse autor, quando jovens trocam a escolarização por ocupações inglória, ficam aprisionados no círculo de ferro das atividades econômica e socialmente desprestigiadas. A transição do regime escravista para o republicano capitalista foi realizada de forma injusta para com os (as) recém libertados (as) e seus descendentes.

Os exacerbados problemas sociais que afligem as maiores capitais brasileiras até a contemporaneidade, tiveram suas origens nesse malsucedido processo de transformação da produção escravista em capitalista. A veracidade dessa assertiva pode ser constatada pela permanência dos mesmíssimos problemas do pós-abolição, que se fazem presentes na atual conjuntura econômica e social: ausência de políticas

educacionais efetivas que atendam as camadas populares de forma qualitativa, grande concentração de terras em poder de poucos, enquanto as massas das camadas populares se aglomeram em guetos e favelas, gerando necessidade de maiores investimentos em segurança, em contrastes com recursos públicos destinados à saúde e educação.

Considerando as divisões geradas pelo conceito de classes, Bourdieu (2007, p.12), indica que “seria preciso mostrar igualmente como as características das diferentes classes sociais dependem não apenas de sua posição diferencial na estrutura social, mas também de seu *peso funcional* nesta estrutura”. A transferência dos problemas sociais do sistema escravista para o republicano, produziu uma espécie de “bola de neve” que se ampliou significativamente. Após a extinção do antigo regime e sob a perspectiva dos direitos igualitários, houve uma ampliada, mas parcial resignação das pessoas negras no pós-abolição. O negro como grupo, não se deu conta do processo histórico e do peso proporcional de sua contribuição “para a constituição desta [nova] estrutura, e que não se resume apenas à sua importância numérica”. (BOURDIEU, 2007, P.12).

Com a implantação do sistema republicano, pressupunha-se que a escola contribuísse não apenas com a formação individual de cada cidadão brasileiro, mas com a formação da identidade da nação. Com o processo de industrialização às portas, requeria-se também mudanças comportamentais e atitudinais em relação ao papel da educação. No antigo regime, a escolarização não se mostrava atraente nem necessária para todas as classes. Na condição do negro escravizado, a alfabetização exercia pouco significado como instrumento de ascensão social. Doravante, no sistema de produção capitalista, a questão utilitarista do ensino e da aprendizagem, passaria a fazer diferença na formação de cada pessoa. Ao falar da força da instituição escolar e da personalidade intelectual de uma nação, Bourdieu (2007) explica que,

embora a escola seja apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõem a “personalidade intelectual” de uma sociedade – ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade – é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão. (BOURDIEU, 2007 p. 227).

Compreendendo a escola como reprodutora social e transmissora da cultura e do conhecimento produzido, torna-se evidente que as desigualdades de classe, de direitos e das relações interpessoais e coletivas foram se consubstanciando e sendo transferidas às gerações futuras. Assim, o percurso estudantil e profissional das pessoas negras traz, na sua gênese historiográfica, as marcas de uma sociedade escravista, patriarcal e extremamente conservadora das desigualdades culturalmente herdadas. Diante desta constatação, investigar as trajetórias escolares e profissionais dos (as) docentes, significa tratar de variadas formas de superação empregadas, tendo como resultado a ascensão social desses protagonistas, pelo acesso à educação escolar, por exemplo.

Para Bourdieu (2007, p. 299) “as classes sociais organizam-se em três grupos: inferior, média e superior”. Não podemos desconsiderar o fato de que a escola faz parte de um sistema produtivo e de reprodução social e ideológica maior. Na visão do autor, “todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, isto é, estruturas de diferenças que não podemos compreender verdadeiramente a não ser construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade”. (BOURDIEU, 2007. p. 50). Esse princípio, mencionado pelo teórico, refere-se à estrutura da distribuição das forças de poder ou dos tipos de capital eficientes no universo social considerado, e varia, de acordo com os lugares e os contextos.

Essa compreensão dos espaços sociais e do posicionamento de cada indivíduo ou grupo de pessoas em determinados contextos sociais é definida da seguinte forma pelo teórico francês,

a posição de um indivíduo ou de um grupo na estrutura social não pode jamais ser definida apenas de um ponto de vista estritamente estático, isto é, como posição relativa (“superior”, “mèida” [média] ou “inferior”) numa dada estrutura e num dado momento. O ponto de trajetória que um corte sincrônico apreende, contém sempre o sentido de *trajeto social*. (BOURDIEU, 2007 p. 7).

A trajetória social pode agregar elementos subjacentes que a princípio não dariam conta de explicar determinadas situações que aparentemente podem parecer contraditórias. Seria o caso de determinada pessoa emergir de uma classe social inferior e alcançar níveis mais elevados na pirâmide social e econômica pelas vias da educação. Nessas situações, os diferentes determinantes sociais devem ser considerados como caminhos para uma possível apreensão da realidade. No jogo das

posições sociais de cada indivíduo ou grupo de pessoas, a escola exerce função relevante sobre a ascensão ou estagnação das classes²⁴.

Buscando explicar a forma como a escola habilmente reproduz a exclusão de determinados grupos de alunos, Bourdieu (2007), menciona que o sistema educacional cria através de suas sanções que são “aparentemente neutras certas diferenças escolares que parecem não dever nada às diferenças sociais, o sistema de ensino compele professores e alunos a buscarem o princípio dessas diferenças nas desigualdades naturais”. (BOURDIEU, 2007, p. 239). Fica implícita as reais relações de poder exercidas e praticadas no sistema educacional. As chamadas “desigualdades naturais” mencionadas pelo autor, podem ser traduzidas como desigualdades de oportunidades entre alunos (as) pertencentes às classes dominantes em contra ponto aos alunos pertencentes aos grupos historicamente excluídos.

A trajetória familiar também pode interferir no jogo das posições sociais. Famílias bem sucedidas transmitem aos filhos princípios de valorização da escola como elemento balizador de manutenção da ascensão social. As das camadas populares, muitas das vezes reconhecem o valor da escola mas, desconhecem os caminhos que seus filhos devem trilhar rumo a uma mudança de condição. Para Bourdieu (2007, p. 297), “a transmissão cultural em geral realizada pelas famílias das diferentes classes sociais exerce uma ação que se assemelha ao papel da escola”. Ao passo que a educação institucionalizada, cumpre suas funções socializantes e transmissora de conhecimentos, aqueles que logram êxito em sua trajetória, adquirem maiores possibilidades de ascender a posições mais elevadas na pirâmide social e econômica.

Após considerar as diferenças entre as profissões dos pais e as diversidades do público escolar Bourdieu (2007) considera que os filhos das classes dos operários, estão propensos a herdarem ofícios e ocupações similares às dos seus progenitores. No sistema educacional haverá, igualmente, as separações dos espaços destinados

²⁴ De acordo com Nogueira (2011, p. 132), “para alunos de camadas intelectualizadas, “a universidade aparece, nessas trajetórias, com a força de uma quase “evidência”. A mesma autora admite que nesse grupo há alguns que mesmo tendo todas as oportunidades não avançam na trajetória escolar por diversos motivos que muitas vezes extrapolam à vontade e o desejo dos pais.

aos descendentes das classes dominantes e os espaços destinados aos originários do grupo dos operários. Para Bourdieu, “os diplomas conferem valores aos seus portadores”, segundo os espaços educacionais e familiares aos quais os mesmos são originários. (BOURDIEU, 2007, p. 333).

Nesse sentido, pesquisar o percurso no magistério de negros (as) significa investigar a precedência da escolarização e ocupações dos pais desses sujeitos em comparação com as teorias de Bourdieu (2007). Se levarmos em conta essa constatação, filhos de docentes negros tendem a herdar características que os levam a exercerem a mesma profissão de seus pais. Ainda que a profissão de professor seja social e economicamente desvalorizada, o capital cultural adquirido em termos de conhecimentos e transmissão de valores, pode ser o diferencial para suas gerações futuras.

Assim, a história profissional das pessoas de cor preta e parda no magistério, apresenta na contemporaneidade evidentes possibilidades de ser investigada à luz das fundamentações teóricas que confrontam situações diferenciadas das mais divergentes fontes sociais e econômicas. As trajetórias de docentes negros (as) podem ser analisadas tendo como parâmetros as teorias educacionais forjadas em ambientes de pesquisas semelhantes ou divergentes, fornecendo bases para melhor compreensão da problemática pesquisada. O presente trabalho insere-se nesse contexto na intenção de analisar esses percursos na cidade de Rio Branco no Estado do Acre.

Na próxima seção apresentamos um levantamento da condição dos docentes no antigo Território do Acre compreendendo, pelas pesquisas, os desafios dessa profissão em uma região geograficamente apartada dos grandes centros urbanos. Serão também apresentadas informações estatísticas e censitárias sobre a educação nessa região, na primeira metade do século XX.

CAPÍTULO III - CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 Abordagem metodológica os dados coletados e suas análises

Para compreender como se deram ou como se desenvolveram as trajetórias escolares e profissionais das professoras e professores negros na cidade de Rio Branco, as análises partiram da abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Gamboa & Filho (2001 p. 23), uma das finalidades da pesquisa qualitativa é “encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais”. Os autores concordam que o pesquisador precisa buscar entender individualmente a mente dos participantes e dar o tom interpretativo na narrativa a partir dos valores, das crenças, dos sentimentos e dos motivos humanos nas ações e reações envolvendo o objeto a ser pesquisado.

A subjetividade presente nessa abordagem pode ser evidenciada pelos julgamentos de valores inerentes ao campo social. A relação entre fato e valor caminham ladeados nas práticas exercidas pelos sujeitos. Há pois a necessidade de se levar em consideração todo o contexto relacionado aos participantes da pesquisa na busca de se compreender a realidade.

Outra característica relacionada a abordagem qualitativa são os valores e interesses do pesquisador. Para Gamboa & Filho (2001), o olhar sobre o objeto pesquisado estará sempre impregnado pelas próprias experiências e concepções de mundo do pesquisador, evidenciando a ausência de neutralidade relacionada a esse tipo de pesquisa. As competências e habilidades na investigação devem conduzir os registros de forma a garantir a compreensão, explanação e as especificidades relacionadas ao fenômeno social estudado. Pelo exposto utilizaremos no presente relatório esse tipo de abordagem.

A cidade de Rio Branco é dividida, pelo Rio Acre, em dois distritos. Os professores e professoras foram localizados (as) em onze bairros diferentes. No segundo distrito desta capital entrevistamos quatro docentes que lecionam em duas escolas diferentes. Os outros quinze foram encontrados em outros nove bairros do primeiro distrito, em seis escolas distintas. Quatro professores desse grupo contribuíram com seus relatos em suas respectivas residências, os demais na própria escola onde trabalham. Na maioria dos casos foi realizado primeiro uma sondagem

para ter certeza se havia a auto declaração como pessoa negra, de cor preta ou parda e, posteriormente, foi marcado um encontro em local previamente combinado.

Uma professora foi identificada por seus colegas como negra, mas ao contatá-la ela disse que nunca havia imaginado que os outros a vissem dessa forma e disse que se auto identifica como pessoa de cor branca. Dois professores que também foram indicados por outros da escola, como sendo negros, não sabiam se autodeclarar. Esse grupo é representativo. Nota-se que um percentual cada vez maior de pessoas em conflito de identidade principalmente, após a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, que classifica toda pessoa não branca, indígena ou amarela como sendo de etnia negra. Esses preferem não se auto identificam quando solicitados por pesquisadores censitários.

O principal método de coleta dos dados foi por meio de entrevistas narrativas. Nesse tipo de abordagem, o informante fica livre para expor tudo que desejar, de acordo com as lembranças de sua trajetória de vida educacional e profissional. Foi elaborada a mesma questão para todos os participantes. Ao ser abordado (a), após algumas considerações iniciais sobre os objetivos da pesquisa, perfil do entrevistado e as implicações éticas, o entrevistador colocou o que se segue: “gostaria que você relatasse sua trajetória de vida, desde a primeira experiência com a escola e a educação formal, passando pela formação universitária até sua atuação como profissional docente na educação básica na rede de ensino estadual ou municipal na cidade de Rio Branco”. Após as falas, foram realizadas algumas perguntas adicionais com a intenção de preencher algumas lacunas necessárias aos objetivos da pesquisa.

A seleção dos (as) entrevistados (as) atendeu aos seguintes critérios: (a) se autodeclarar de cor preta ou parda. (b) Serem professor(a) que atua na educação básica na rede de ensino público estadual e/ou municipal na cidade de Rio Branco. (c) Exercer ou ter exercido atividade docente em alguma etapa da educação básica.

Todas as entrevistas foram realizadas em locais previamente combinados. Foi assinado juntamente com o pesquisador, o TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido e, os professores (as) foram informados (as) que se tratava de uma pesquisa realizada como requisito do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre. Os objetivos da pesquisa foram explicados e foi reafirmada a pergunta acerca da autorização do registro de suas informações sem

identificações pessoais. Os (as) dezenove docentes autorizaram o registro das suas falas²⁵.

Ao participar da pesquisa e conceder a entrevista narrativa os participantes discorreram sobre sua história oral e buscaram através da memória, as lembranças mais relevantes de sua trajetória. De acordo com Flick (2004, p. 109), as narrativas permitem ao pesquisador investigar “o mundo experimental do entrevistado de modo mais abrangente, com a própria estrutura desse mundo”. Elas partem de uma origem concreta em que são selecionadas situações e eventos que sejam relevantes à narrativa. A partir desse início, os relatos vão progredindo em harmonia com a sequência dos eventos. A situação final surge como resultado, criando o clímax da situação explanada.

Na entrevista narrativa ao pesquisado é solicitado apresentar de forma improvisada sua história real que atende aos objetivos do projeto da pesquisa. O relato parte de uma situação em que o entrevistado tenha participado. O interesse nesse tipo de abordagem está no conjunto do que é evocado, apresentando início, desenvolvimento e resultado ou conclusão parcial ou total da trajetória. Entre os elementos essenciais nesse tipo de interlocução, está a questão gerativa, que é o principal ponto de interesse do entrevistador. No caso em questão, foram as trajetórias escolares e profissionais, as falas devem girar em torno desse campo. Para Flick, (2004), a complementação de detalhes ou fragmentos em que paira alguma dúvida sobre a entrevista é a fase do equilíbrio em que as perguntas podem girar em torno de relatos teóricos sobre o que aconteceu.

As entrevistas narrativas apresentam especificidades peculiares em função da percepção que o entrevistador tem do sujeito. As expressões, livres ou sisudas, o semblante do entrevistado e também do entrevistador, o estado de humor, comunicam ou complementam a entrevista. Igualmente, pode-se falar do não dito. Quer dizer, a omissão que pode ser espontânea ou não, de algo relevante no contexto explanado, expõe as inquietações internas do sujeito, aquilo que ele gostaria de dizer, mas, omite por ser revelador dos traumas ou transgressões vividas no passado. Nas situações envolvendo exclusão social, os sujeitos talvez se auto identifiquem como pessoas

²⁵ Os nomes dos (as) participantes foram substituídos por nomes fictícios Para garantir o sigilo dos sujeitos da pesquisa.

tímidas e seu relato, pode apresentar apenas registros das dificuldades gerais inerentes a todo aluno e aluna da educação básica, sem mencionar as situações constrangedoras que fizeram parte da sua trajetória de vida.

Após a livre explanação, desde a educação básica até a prática docente, o entrevistador deve retomar os porquês da timidez, da dificuldade em relatar eventos pontuais ou se acaso percebeu intencionais desvios na lógica de determinados relatos. Nesses casos busca-se por meio de perguntas adicionais “*dar voz ao silêncio*”, expresso pelo não dito e pela incerteza da fala percebida nas interrupções emocionais detectadas na narrativa. As interrupções temporais intencionais também podem omitir informações. Essa possibilidade pode acontecer quando a pessoa não relata determinado período de seu percurso, por conter aspectos negativos que se pretende não ser lembrado.

Nos apêndices 01 e 02, apresentamos dois quadros representativos do perfil dos docentes que contribuíram com seus relatos orais. Neles foram registradas as seguintes informações: nome, idade, formação, área e tempo de atuação de cada participante da entrevista²⁶. Registrou-se também a etapa de ensino e a situação profissional em que os mesmos se encontravam na ocasião da entrevista. Nove dos dezenove docentes entrevistados (as) são naturais da cidade de Rio Branco e seis são de outros municípios pertencentes ao Estado do Acre, a maioria é oriunda de antigos Seringais. Quatro docentes são migrantes de outros Estados brasileiros e residem no Acre há mais de vinte anos.

A idade média dos (as) docentes entrevistados (as) é de 45 anos. O mais jovem tinha 28 anos e o mais idoso 61. O tempo de atuação na profissão docente ficou na média de 18 anos. Os mais jovens têm em média 4 anos de atuação como servidores do Estado. Dos dezenove entrevistados (as) oito professoras e um professor tiveram sua inserção na profissão depois de cursar o antigo Magistério. Posteriormente, cursaram a graduação nos Programas de Formação de Professores da UFAC, iniciado no ano de 2000²⁷.

²⁶ Por questões éticas, todos os nomes foram trocados por identificações fictícias. Os entrevistados serão identificados pelos seguintes nomes: Wesley, Adailton, Amanda, Raquel, Aldo, Érica, Armando, Rita, Flávio, Rivaldo, Mirtes, Raimundo, Simone, André, Luzia, Suzana, Liliana, Marta e Severino.

²⁷ O Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica teve origem no ano 2000. A UFAC, o Governo do Estado do Acre e as Prefeituras municipais acordaram um convênio para essa finalidade. Nessa mesma condição estão os docentes oriundos do PROFIR, outro programa de

Foram entrevistados dois docentes responsáveis por ensinar Artes, um deles, foi o professor Wesley²⁸ com formação em Magistério e graduado em Pedagogia. O outro, o professor Adailton, com licenciatura em Artes – Teatro, formado há quatro anos, pela UFAC. O curso de Artes Cênicas – Teatro, teve seu início no segundo semestre de 2006.

Do universo dos (as) entrevistados (as), oito docentes têm formação em Pedagogia. A diversidade na área de atuação desse (a) profissional, possibilitou uma maior representatividade dos mesmos no quadro dos (as) colaboradores. Os professores formados nesse curso²⁹, são os seguintes: Liliana e Amanda trabalham na Educação Infantil; a professora Simone leciona nos anos iniciais do ensino fundamental; Adailton, como já dito, trabalha com Artes; Marta é lotada no Atendimento Educacional Especializado; Rita é gestora de escola dos anos iniciais do ensino fundamental; Luzia está em vias de se aposentar; Suzana e Érica já estão aposentadas.

O professor Severino tem formação em Psicologia bacharelado, em uma faculdade particular, e fez complementação pedagógica para atuar como docente. Também foi entrevistado o docente Armando, que possui formação em Filosofia, em outra faculdade particular. Dois outros são graduados em Matemática, pela UFAC. O professor Albuquerque, já atua na profissão faz vinte e nove anos e Raimundo tem dezenove anos de profissão, atuando concomitantemente, as disciplinas de Física e Matemática. Por fim, Aldo é graduado em Biologia pela UFAC.

A professora Raquel trabalha na biblioteca da escola, sua formação foi em Letras Vernáculo. Também, já lecionou Inglês, por ter se especializado nessa área, além de ensinar Língua Portuguesa e Literatura. Três professoras trabalham em escolas municipais, com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A grande maioria dos entrevistados, dezesseis atuam nas instituições estaduais da educação básica. Os professores Rivaldo e Flávio lecionam na zona rural.

formação de docentes nas mesmas condições do anterior, para atender às necessidades da área rural e foi iniciado no ano de 2006 e encerrado em 2010.

²⁸ Todos os nomes dos (as) colaboradores foram trocados.

²⁹ De Pedagogia.

Esses profissionais, contribuíram com a pesquisa buscando, em seus “baús de memória”, informações que permitiram compreender suas trajetórias escolares e profissionais na docência. As análises das narrativas tiveram como “pano de fundo” as fundamentações teóricas de Bourdieu (2007). Buscou-se também as contribuições de Lahire (2008) e Nogueira (2011), entre outros, em função desses autores e autoras “dialogarem” e tratarem da temática e do objeto da presente pesquisa.

3.2 Apresentação e análise dos dados coletados

Pesquisar trajetórias escolares e profissionais de docentes negros (as) na cidade de Rio Branco, Acre, significa se aproximar dos sentidos de vida desse grupo de pessoas que vivem situações atípicas geograficamente isolados dos grandes centros urbanos, posto que metade dos docentes entrevistados tiveram seus percursos de escolarização em antigos Seringais. Faz-se necessário compreender portanto, quais mobilizações foram acionadas para expansão dessa trajetória além daquela encontrada na área rural. Nas análises precisa-se indagar se esses docentes ou suas famílias projetaram as perspectivas de saída da área rural em busca de melhores oportunidades educacionais e, conseqüentemente, a inserção profissional na docência.

Na investigação de um grupo com características similares, as atenções centram-se em identificar fatores contributivos e determinantes na superação dos desafios. As experiências idênticas, evidenciam pertencimento ao grupo específico que, mesmo em condições diferentes, enfrentam problemas em comum. A bibliografia analisada sobre as variadas trajetórias escolares de negros (as) e a admissão na profissão docente, explicita situações e vivências pertencentes apenas a essa categoria. As variáveis ficam por conta da época e do lugar em que esses profissionais superaram as dificuldades rumo a ascensão educacional e profissional.

Muitas das realidades relatadas, especialmente aquelas relacionadas à vida no Seringal, estão assumindo novas configurações com as recentes políticas de financiamento da educação e a conseqüente expansão e universalização da escolarização básica³⁰. Os entrevistados em vias de se aposentar, apresentam realidades da década de 1960 em diante, período em que as precariedades políticas,

³⁰ A exemplo do FUNDEF (criado em 1998) e do FUNDEB (criado em 2007), com essa finalidade

econômicas e educacionais faziam parte do cenário vigente da época. A forma de inserção na profissão docente também era mais flexibilizada, sem a necessidade de concurso público como acontece na atualidade.

As análises ficaram circunscritas em dois campos básicos: a trajetória escolar e profissional. Nesse contexto, o encerramento da trajetória escolar fica entendido como a conclusão da graduação em licenciatura, pavimentando o caminho para a inserção na profissão docente³¹. Em função do recorte temporal em relação à idade dos participantes, para os entrevistados com mais de vinte anos de experiência, o percurso escolar envolveu a participação no antigo curso de Magistério e a admissão como professor (a) nas séries iniciais³². Ainda outros exemplos, principalmente nas áreas rurais, antes de completar o segundo grau ou ensino médio, o entrevistado (a) já havia sido convidado (a) a lecionar na alfabetização e séries iniciais. Para esses, e aqueles, a prática do magistério materializou-se como oportunidade para cursar licenciatura por meio de programas a exemplo do PROFIR³³, oferecidos pela Universidade Federal do Acre em convênio com o governo do Estado e Prefeituras do interior.

A condução das análises atendeu ao direcionamento pré-estabelecido às entrevistas, ou seja, buscou saber, como se deram as trajetórias escolares e profissionais de docentes negros (as) que atuam na educação básica, em Rio Branco, Acre. A Lei nº 12.288/2010, determina que pessoas que se auto identificam na cor preta ou parda, doravante, passam a ser classificadas na categoria relacionada às pessoas negras. Seguindo esse princípio legal, a referência ao termo “negro” ou “negra”, no presente texto, envolve os dois grupos supracitados: pessoas de cor preta ou parda. No conjunto dos sujeitos entrevistados, essas duas categorias podem aparentemente apresentar certa homogeneidade mas, evidenciam especificidades heterogêneas nos seus discursos.

³¹ A Pós-Graduação não é requisito para a profissão de professor na Educação Básica.

³² Com a implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 de 1996, as Escolas Normais cederam espaço para os cursos de graduação, mas professores e professoras daquele período foram beneficiados pela portaria 07 de 22/02/2001. Portaria E/SUEN.

³³ Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica nas áreas Rurais do Estado do Acre. O (Profir) finalizou no ano de 2010 com a formatura de aproximadamente dois mil e quinhentos professores que anteriormente lecionavam apenas com certificado de Segundo Grau ou Magistério.

Destaca-se, mais uma vez, que o objetivo desta pesquisa foi investigar a trajetória formativa e profissional de professores (as) negros (as) na cidade de Rio Branco. Nas entrevistas buscou-se identificar os principais desafios enfrentados por esses docentes nos dois percursos. As análises giraram em torno dos fatores determinantes na conclusão da trajetória educacional e a consequente inserção na profissão docente. Buscou-se também compreender como a docência aparece nas falas e a sua relevância na visão dos (as) entrevistados (as). Outra questão foi identificar qual o significado da escolarização e da profissão docente na visão dos colaboradores. Nesse sentido, questões consideradas como entraves na trajetória escolar e o apoio familiar durante esse percurso figuram como elementos que foram considerados.

Para Bourdieu (2007), há uma relação direta entre a escolarização e nível econômico social dos pais, com o sucesso na trajetória escolar e consequentemente, na vida profissional dos filhos. Para melhor compreender as dicotomias relacionadas à vivência escolar pregressa dos pais e o sucesso escolar dos filhos, essa questão foi considerada durante as análises. Outro fator relacionado a essa problemática foi o percurso educacional e profissional dos irmãos dos entrevistados. O êxito na ascensão dos estudos e na profissão, pode ser constatado se comparado aos destinos tomados pelos irmãos após, aparentemente, terem tido, aparentemente, as mesmas oportunidades educacionais, ao serem criados na mesma família.

A organização das análises foi realizada de acordo com o seguinte ordenamento: Nas primeiras considerações abordamos os desafios relacionados à trajetória escolar. Foram registrados os resultados, e em seguida apresentada uma discussão sobre a questão abordada, tratando dos desafios no Seringal e a necessidade de migrar para área urbana. Logo após, abordamos a realidade da educação nas áreas rurais nos dias atuais em confronto com os relatos dos entrevistados.

Identificamos os desafios na educação básica e apresentamos considerações, sobre essa trajetória escolar e registramos também os resultados referentes às questões relacionadas ao racismo. Concluimos, realizando um breve resumo dos principais desafios considerados, e identificamos as estratégias desenvolvidas para superação dos mesmos.

3.3 Desafios no Seringal e a necessidade de migrar para área urbana

Do universo dos dezenove participantes da pesquisa, nove tiveram suas raízes originadas na cultura do Seringal. Essa gênese é indicativa de serem os primeiros e, na maioria dos casos os únicos da sua geração familiar a obterem diploma de nível superior. Na área rural, a escola deixa de ser instituição signatária de ascensão social. Nessas localidades o fator utilitarista da educação exerce pouca relevância sobre a necessidade de se saber ler ou escrever como instrumento de sucesso na trajetória escolar e profissional. As poucas oportunidades ocupacionais estão diretamente relacionadas ao trabalho em fazendas de criação de gado, serviço agrário e produção extrativista. Essas ocupações podem manter a sobrevivência daqueles que as exercem mas, não exigem maior grau de escolarização necessário à sua efetivação³⁴.

Algumas narrativas remontam a trajetória escolar nas décadas de 1960 em diante. As possibilidades de ascensão escolar ficavam escasseadas conforme acontecia o progresso na trajetória escolar nas áreas rurais, apresentando ao estudante duas possibilidades: a permanência no Seringal e a estagnação escolar ou a aventura por migrar para onde a expectativa de continuidade escolar era maior. Invariavelmente, os entrevistados situaram a saída do seringal como caminho para alcançar o objetivo de se tornar um (a) profissional docente. Há nos relatos uma consciência marcante da necessidade de abandonar suas origens para buscar novas oportunidades de emprego e moradia na cidade.

A professora Raquel, nasceu em um município de difícil acesso e narrou que sua trajetória escolar no Seringal foi até a terceira série primária, pois era o limite máximo de escolarização oferecida na ocasião. A pessoa responsável para lecionar naquela área rural era a esposa do seringalista e todos os alunos eram negros. Sua saída para a área urbana aconteceu aos nove anos de idade. Seu destaque nas séries iniciais fez com que o seringalista instasse seus pais a permitirem que ele a indicasse para frequentar um internato na área urbana da região. Ao listar as dificuldades enfrentadas a entrevistada relata que faltava tudo, do calçado à roupa, que era simples, a alimentação era à base de peixe e farinha. Não tinha muitas opções de emprego além de ocupações de baixa remuneração.

³⁴ Essa afirmativa refere aos locais onde a produção agrícola é exercida por meios tradicionais, sem relevante influência tecnológica.

Para essa docente a maior dificuldade na trajetória escolar era a pobreza, a questão da cor era secundária. Após sair do Seringal, a professora continuou se destacando no internato ao ponto de chamar a atenção das freiras e ser convidada para estudar em outra área urbana um pouco maior. As oportunidades de estudar a Língua Inglesa lhe possibilitou se especializar nessa área, e após concluir o Segundo Grau (atual Ensino Médio), foi convidada para lecionar em outra escola confessional. Sua inserção na Universidade Federal do Acre legitimou sua atuação profissional na Língua Inglesa pelo diploma conquistado³⁵.

A professora Luzia é oriunda de um dos municípios da regional do Alto Acre³⁶, ela iniciou sua trajetória escolar no Seringal, aos nove anos de idade. Não teve nenhum apoio familiar pelo fato de ser órfão de mãe, e seu pai ter tido quinze filhos. A área rural onde moravam era próximo da urbana e todos os dias fazia o trajeto entre esses locais para estudar. Essa situação a expunha às dificuldades de ficar muito tempo sem se alimentar, e isso implicava na sensibilização de suas professoras que ofereciam refeições em suas próprias residências. Para fazer o curso de magistério, morou na casa de uma das filhas de seu pai.

A professora Suzana, também tem suas origens na mesma regional no Alto Acre, seus estudos no Seringal foram até os treze anos de idade. No ano seguinte foi morar na área urbana, sendo acolhida por uma família, cuja matriarca era docente, para trabalhar na condição de babá e continuar os estudos. Não se sentia tão solitária porque uma de suas irmãs já morava e trabalhava também como doméstica em outra casa de família na mesma cidade. As vantagens de sair da área rural são mencionadas por se ter melhor alimentação, receber melhores roupas e acompanhar a família da patroa nas comemorações e festas. Todas as falas ressaltam sempre a saudade da mãe e da família. Seu gosto pela profissão docente, foi desenvolvido por ter sido babá aos treze anos, quando cuidava do filho da sua patroa, que era professora. Os brinquedos e passatempos pedagógicos da criança foram fundamentais para o desenvolvimento do desejo de assumir a docência como profissão.

³⁵ Seu diploma a habilitava para lecionar nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Ela se diz ser especializada em Língua Inglesa, mas não menciona ter cursado Pós-Graduação.

³⁶ A regional do Alto Acre é composta pelos municípios de Assis Brasil, Brasiléia, Epitaciolândia e Xapuri.

A professora estudou na área urbana e foram as atividades ocupacionais na condição de babá, que possibilitou as oportunidades de familiarizar-se com objetos pedagógicos, que lhe despertariam o gosto pela inserção na docência. Essa situação pode ser comparada às citadas na revisão bibliográfica. Consideramos nos registros historiográficos, as constatações de Kabengele (2012), ao mencionar as variadas formas como as pessoas negras tiveram acesso à educação no período imperial. Faz menção aos esforços pessoais, somados aos, “traquejos sociais, desenvoltura enquanto aprendizes, afetos, mercês, parentescos”, entre outras qualidades. A autora conclui, que “*tudo isso pode ter trabalhado a favor de que alguns negros, homens e mulheres, livres ou mesmo escravos, infantes ou adultos, pudessem ter aprendido a ler, a escrever e a contar, cada qual valendo-se de fatos específicos e contextuais*”. (KABENGELE, 2012, p. 43).

Em outra entrevista, a professora Marta explica que nasceu no Seringal, localizado na bacia do Rio Juruá e ali foi alfabetizada por sua mãe. Seus relatos indicam que sua progenitora é de origem do Pará e chegou ao Seringal acreano com uma visão avançada de mundo. Mesmo com treze filhos, sua mãe alfabetizou todos, usando papel de embrulho para escrever, e a sandália de dedos como borracha para apagar os erros no papel. Pela dificuldade em ter acesso ao material de base para escrita, aproveitava tudo que tinha à disposição que pudesse ser usado para escrever. A intenção de alfabetizar os filhos, apesar de todos os obstáculos, evidencia o valor atribuído à instrução escolar e a perspectiva de continuidade desse percurso frustrada pela limitação de oferta escolar na área rural.

No Seringal, as possibilidades eram de a trajetória escolar se encerrarem na quarta série, o que seu pai considerava um “crime”, principalmente por ter uma quantidade grande de filhos (treze), que não teriam nenhuma perspectiva de futuro na trajetória escolar se permanecessem na área rural. O esforço da professora Marta nas primeiras séries chamou a atenção do gerente do Seringal que solicitou ao seu pai que permitisse sua ida para área urbana. Sua acolhida na cidade foi realizada aos treze anos de idade por antigos conhecidos, que já haviam migrado. Parte de sua família ainda permanece na mesma área rural de origem.

O relato do professor Raimundo resume bem o sentimento dos pais em relação à condição limitada de escolarização na área rural. Ele nasceu em um município próximo de Rio Branco. O fato de seu pai criar muitos filhos sem perspectiva de ascensão educacional, sem uma profissão que garantisse o sustento satisfatório da

família, não queria que seus filhos tivessem o mesmo destino. O esforço em se mudar com toda a família para área urbana em busca de escolarização para os filhos é em resultado do seu próprio exemplo de vida. A condição de indouto, e os tipos de ocupações inglórias, insalubres, e de baixa remuneração são elencados como principais motivos para que os filhos tenham um futuro melhor.

Nas constatações de Romanelli (2011), sobre o apoio familiar na trajetória escolar dos filhos, suas afirmações indicam que,

os filhos não se lembram de mencionar que vivem na casa dos pais e recebem gratuitamente, moradia, alimentação e benefícios indiretos, como cuidados com indumentária. Sem essa importante ajuda não monetária, certamente não teriam condições de arcar com o pagamento do curso que frequentam. Ao mesmo tempo, esse auxílio tem um valor não apenas material, mas está impregnado de afeto, mesmo quando isso não é expresso de modo claro. (ROMANELLI, 2011, p. 120).

A afirmação do autor pode ser parcialmente corroborada pela presente pesquisa. Alguns dos entrevistados, aproximadamente um terço do total, citaram a ajuda familiar, sem enfatizar os benefícios advindos desse apoio. A grande maioria realça mais as dificuldades dos pais em mantê-los na trajetória escolar, do que necessariamente os esforços realizados em seu benefício. Todos, pais e filhos, têm consciência de que essa ajuda será um investimento sem retorno diretamente aos que o fazem. “A emancipação dos filhos em relação à família passa a ter o apoio paternal e maternal na premissa de que doravante o filho será protagonista de sua própria história e destino”. (VIANA, 2011, p. 56).

No interstício entre a adaptação rural/urbana e a admissão em alguma atividade remunerativa, há necessidade de se garantir os meios de subsistência. Nessa direção, há pelo menos um ponto de confluência na maioria das narrativas: havia sempre alguém da família ou algum amigo que realizava a acolhida, após o abandono da área rural para continuação dos estudos na cidade. A nova família ou amigo (a) acolhedor (a), tornava-se referencial de apoio para continuidade da trajetória escolar. Esses novos desafios somam-se a outros inerentes à vida social. A escassez de oportunidades trabalhistas por meio de emprego remunerado com garantias legais, conduz à necessidade de sobreviver através de ocupações consideradas temporárias. A baixa escolarização também é fator de dificuldade em conseguir emprego ou ocupação com melhores salários.

No campo das possibilidades de ascensão escolar, os desafios passam a surgir com a necessidade de ajustes na dinâmica de sobrevivência na área urbana. A vida simples e humilde no Seringal foi sendo gradativamente substituída pela cultura imanente das capitais, incentivada pela mídia produtora e incentivadora das realizações imediatistas. As influências das novas socializações e a necessidade de ajustes comportamentais motivados pela força de coerção social, tornam-se imperceptivelmente desafios a serem transpassados na continuidade da trajetória escolar.

A preocupação com a migração dos filhos (as) adolescentes para cidade, apresenta os dilemas de novas decisões. Algumas das famílias migram juntamente com a adolescente ou o rapaz que pretende ampliar suas oportunidades escolares. Outros relatos mostram que o percurso entre o rural e o urbano, é realizado de forma solitária. Os pais por sua vez, buscam garantir a nova moradia da filha junto aos outros familiares, como tias ou pessoas que foram criadas no mesmo ambiente no Seringal. A nova vida na cidade impõe desafios a serem superados. Para citar alguns, pode-se relacionar os seguintes: os estudantes assumem maior autonomia e posicionamento de tomadas de decisões pessoais, sem a interferência direta da família primária³⁷. Devido as condições financeiras precárias, a mudança resulta na necessidade em assumir a dupla função de trabalhar e estudar. Essa condição torna a trajetória muito mais árdua.

A cultura de estabelecer união matrimonial antes de completar a trajetória escolar é outro percalço a ser enfrentado. A professora Amanda, é oriunda de um dos municípios vizinhos da cidade de Rio Branco, mas leciona nessa capital pela proximidade geográfica. Na entrevista fica evidente que sua trajetória escolar foi marcada por alguns imprevistos ao final do ensino fundamental. Após ser reprovada na oitava série, ficou dois anos sem estudar e as dificuldades para retornar foram ampliadas. Após o término do Ensino Médio, casou-se e teve seus primeiros filhos. Por esse motivo, foi obrigada a adiar a formação em nível superior. Abandonando temporariamente o percurso escolar, vindo a retornar mais tarde, para concluir o

³⁷ “O conceito de autonomia aqui empregado compreende a capacidade de seguir sozinho pelo caminho certo e da maneira certa. Esse sentido opõe-se ao “comportamento daqueles a quem é preciso incessantemente, lembrar as regras e que demonstram pouco espírito de autodisciplina, de *self-direction*”. (LAHIRE, 2008, p. 28).

segundo grau. Ao abordar as questões da evasão escolar, Zago, (2011), considera que,

há uma legião de ex-alunos que recomeçam seus estudos mesmo após vários anos de interrupção, indicando que a escolaridade não obedece ao tempo “norma” de entrada e permanência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo “do possível”. A retomada dos estudos, embora com tempo de permanência na instituição bastante variável, significa que a vida escolar não foi encerrada, que há uma ou mais razões para voltar a ser aluno. (ZAGO, 2011, p. 25).

Para muitos alunos (as) das camadas populares essa é uma realidade presente. No caso das pessoas entrevistadas durante o desenvolvimento da presente pesquisa, esse índice foi baixo. Uma justificativa pode ser apresentada, por estarmos trabalhando com professores (as) negros (as) que obtiveram sucesso na trajetória escolar e um pequeno número de amostragem. Talvez, por isso não foram registrados muitos casos de repetência ou evasão nos relatos das entrevistas³⁸. Com poucas exceções as famílias dos (as) entrevistados (as), tanto os que viviam nas áreas rurais, quanto na urbana, tiveram que enfrentar esse desafio.

Essa problemática fica bastante evidenciada quando os entrevistados mencionam as trajetórias de seus irmãos. Quando os (as) alunos (as) chegam na fase da adolescência, muitos enfrentam o dilema da escolha entre estudar ou trabalhar, e apenas mais tarde, muitas vezes após construir família, acontece o retorno aos estudos. Conforme mencionado por Zago (2011), os motivos são variados, nas estatísticas há um distanciamento entre os que concluem o ensino fundamental e os que adentram no ensino médio.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2016, informa que “73,7% dos alunos com até 16 anos concluem essa etapa”. O mesmo documento menciona que “pouco mais da metade dos jovens terminam o Ensino Médio aos 19 anos de idade.” (BRASIL, 2016 p. 24)³⁹.

Fica evidente que a trajetória escolar se assemelha a um funil que se inicia com evidente capacidade de volume, mas reduz o ritmo por estreitar o espaço da saída. Ao passo que os primeiros anos do ensino fundamental hoje, estão muito próximo da universalização quantitativa, o mesmo não pode-se afirmar dos anos finais dessa

³⁸ Apenas duas situações.

³⁹ Os índices referem-se ao censo escolar do ano de 2014. (BRASIL, IBGE, 2016).

etapa, nem do ensino médio. Conforme os alunos e alunas chegam na adolescência e avançam na trajetória escolar, enfrentam desafios que os impede de concluírem o percurso da educação básica⁴⁰. O número de matrículas e frequências nos anos iniciais, reduzem-se gradativamente nas séries finais do ensino fundamental e mais ainda no ensino médio.

Muitos dos relatos revelaram que o interesse pessoal nas atividades escolares, aliado aos esforços em superar os desafios, resultaram no fato dos (as) entrevistados (as) se tornarem destaque na escola, tanto nas áreas rurais, quanto nas urbanas. Fica evidente que os investimentos, em incentivos, ações e financeiros dos familiares se concentram no percurso desses filhos com intuito de auxiliá-los durante o trajeto. Enquanto muitos alunos frequentam a escola pelo princípio da obrigatoriedade, outros o fazem também por esse motivo, mas derivam certo prazer das atividades educativas. Por isso, são agraciados pela família e tornam-se protagonistas do seu sucesso na trajetória escolar. Por outro lado, pela natureza excludente do sistema e resistência de muitos a ele, grande parte do alunado, ou retardam ou desistem do percurso⁴¹.

Consideramos nessa seção, os principais desafios relacionados à vida no Seringal e a conseqüente necessidade de migração para cidade. Os maiores obstáculos estão relacionados aos limites na oferta da escolarização nas áreas rurais da época, no máximo até a quarta ou quinta série. Necessidade de migrar para cidade em busca da continuidade na trajetória escolar. Baixa escolarização dos pais ou a ausência dela, além da grande quantidade de irmãos e situação financeira precária. Esses desafios enfrentados pelos egressos das áreas rurais realçam os esforços empreendidos visando sobreviver na área urbana e ingressar na profissão docente.

⁴⁰ “A taxa de frequência do ensino fundamental até o ano de 2012 era de 98,2%”. (Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015). Mas, apenas 54,3% concluíram o Ensino Médio no ano de 2014 (Relatório Brasileiro da Educação Básica 2016).

⁴¹ As condições socioeconômicas devem ser levadas em conta para esses alunos e alunas.

3.4 A realidade atual e a transição rural/urbano

As discussões atuais sobre a dicotomia da vida rural e urbana, passam por três fatores principais: ampliação dos direitos educacionais no campo, transferência de competências legais na área de atuação governamental sobre a educação⁴² e o fechamento de escolas para se ajustar aos novos paradigmas administrativos. Ao contextualizar esses três pontos, buscamos compreender as mudanças realizadas entre o período considerado nas falas, (década de 1960 em diante), até a contemporaneidade.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, art. 11, inciso V, estabelece que cabe aos Municípios “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência”. (BRASIL, LDB 9.394/1996).

A ampliação dos direitos educacionais no campo passa por esse processo de transferências das competências legais que anteriormente eram delegadas ao Estado e doravante são administrativamente assumidas pelo Município. No mesmo ano da aprovação da LDB/1996, foi também implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – esse fundo instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997, foi criado para garantir a expansão e paulatina universalização do Ensino Fundamental.

O FUNDEF foi efetivamente implantado em 1º de janeiro de 1998, garantindo recursos financeiros administrados pelas redes municipais. Nesse contexto, houve evidente ampliação da oferta de matrículas nas áreas urbanas e rurais. De acordo com a Nota Técnica do MEC o balanço dos efeitos do FUNDEF mostram que “o crescimento das matrículas apenas no primeiro ano, [alcançou] a significativa marca de 6% (nos anos imediatamente anteriores o crescimento anual era da ordem de 3%), representado por quase dois milhões de crianças trazidas para as escolas”. (BRASIL,

⁴² A LDB 4.024 de 1961 dizia no Art. 16, que é da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los. Após a LDB 9394, os municípios passaram a assumir as séries iniciais do Ensino Fundamental.

MEC, 2003, p. 19). Esse aumento inicial impactou sobre o grande número de crianças que estavam fora da escola naquela época.

O mesmo documento revela que nos anos seguintes houve uma inversão nesse crescimento das matrículas que em 1999 foi de 1,5% e entre o ano 2000 e 2001, acumulou uma queda de 2,13%. As explicações técnicas para a diminuição no número de matrículas, situam-se no campo da densidade demográfica. A taxa de natalidade em 1990 situava-se em 23,5 para cada mil habitantes. No ano 2001, esse índice reduziu para 19,89. As crianças e adolescentes com idade entre 5 e 15 anos apresentaram uma diminuição “de 34,5 milhões em 1991 para 33,9 milhões em 2000 (redução de 1,7%, enquanto a população total cresceu 17,7%), fazendo com que a participação desse contingente de crianças caísse de 24,2% para 20% da população total do país. (BRASIL, MEC, 2003, p. 19-20).

A Nota técnica indicou que no Acre, o Estado era responsável por 89.267 alunos no ano 2000 tendo uma participação de 64,8%. Nesse mesmo ano os Municípios tinham 48.463 alunos sob sua responsabilidade, representando 35,2%. No ano 2002 a responsabilidade do Estado totalizou 90.794, com percentual de 63,5%, enquanto que nos Municípios esse número fora ampliado para 52.106 com índice de 36,5%. Esses dados representam um adicional de matrículas de 5.170 no período analisado. Na rede Municipal que é a maior responsável pelas escolas rurais houve uma ampliação de 3.643 no número de alunos em três anos.

Após a extinção do FUNDEF, no ano de 2006, foi criado outro fundo – o FUNDEB – com características similares, mas abrangendo toda a educação básica⁴³. Os efeitos desse novo financiamento podem ser percebidos pelo aumento no número de matrículas em todas as etapas e modalidades da educação básica⁴⁴. O censo da educação registrado pelo IBGE no ano de 2012, indica que o total de matrículas do Ensino Fundamental na cidade de Rio Branco até aquela data foi de 63.156. As matrículas na pré-escola foram de 9.580 total. Veremos a seguir que ainda há muitos desafios a serem enfrentados pois permanece um número elevado de crianças

⁴³ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

⁴⁴ Essa nova forma de financiamento buscou contemplar a valorização do magistério garantindo que no mínimo 60% dos recursos devem ser gastos com pagamento de professores que atuam na educação básica.

fora da escola. Mas, é possível afirmar que a situação atual apresenta pontos positivos se comparado a muitos dos relatos mencionados pelos entrevistados.

Essa breve consideração indica que os resultados apresentados nas entrevistas com professores negros sobre suas trajetórias escolares fazem menção a um período em que o financiamento da educação tanto na área rural quanto urbana não era priorizado com garantias legais. A nova forma de financiamento pelo FUNDEB, buscou contemplar todo o percurso da educação básica nas escolas públicas. Consequentemente, as escolas do campo passaram a contar com mais recursos, ampliando o número de alunos matriculados e expandindo a oferta aos níveis mais avançados ao final do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Nessa nova configuração, os alunos e alunas passaram a migrar para as áreas urbanas, no período em que completam o Ensino Fundamental ou Ensino Médio, em busca de novas oportunidades no nível superior de ensino. Algumas consequências que são aparentemente negativas no processo de municipalização do Ensino Fundamental, ficam por conta da falta de infra estrutura organizacional e administrativa de algumas prefeituras para atender principalmente as escolas rurais. O impacto inicial do FUNDEF e do FUNDEB fez surgir a necessidade de construção de novas escolas tanto na cidade quanto no campo. Após serem atendidas as demandas iniciais, algumas escolas ficaram ociosas, levando a uma reorganização das instituições, tanto no campo quanto na cidade.

O documento técnico do Ipea (2012) menciona que nos últimos anos registrou-se um processo acelerado de fechamento de escolas no campo. Só entre 2009 e 2010, 3.630 escolas rurais foram fechadas em todo o Brasil. No período de 2002 a 2010, o meio rural perdeu 27.709 escolas. O IPEA e o UNICEF indicam que seria de se esperar o fechamento de algumas escolas no campo, porque tem havido grande êxodo rural/urbano, entretanto, ao passo que a migração situa-se entre os 6%, o número de escolas fechadas desde a década de 1990, tem sido muito superior. Segundo a análise do IPEA, feita com base em dados do Censo Escolar, 2010, aproximadamente 2,7 milhões de crianças e adolescentes se deslocam diariamente do campo até as cidades para estudar – em 2008, eram 2,5 milhões. Muitos acabam se mudando para as áreas urbanas a fim de concluir os estudos. [Outros desistem ou adiam o fim da trajetória escolar]. (BRASIL, IPEA, 2012; BRASIL, UNICEF, 2013).

Mesmo diante de todo o avanço identificado pela aprovação do FUNDEF e do FUNDEB, ainda persistem algumas mazelas que afligem principalmente a população que depende da escola pública. Foi constatado que 19,9% de alunos da educação infantil estavam fora da escola. De acordo com o censo de 2010, “esses dados correspondem a um contingente de 1,15 milhão de crianças, que deveriam estar matriculadas”, como prevê, atualmente, a Lei nº 12.796/2013. O mesmo documento identifica que em relação à raça, enquanto aproximadamente “4,2% do total de crianças e adolescentes negros e 17% das crianças e dos adolescentes indígenas dessa faixa etária estão fora da escola, apenas 2,6% das crianças e dos adolescentes brancos se encontra na mesma situação”. (BRASIL, UNICEF, 2013, p. 7-9).

Esses são alguns dos desafios atuais a serem enfrentados por famílias das classes populares. As informações do IBGE no último censo decenal indicam que na cidade de Rio Branco, esse contingente representava um total de 10.350 no ano de 2010. A renda média da maioria (62,7%) das famílias desses alunos era de até 1/2 salário mínimo. O percentual fora da escola na área rural era de 15% e na urbana 84,7%. As famílias de pessoas negras apresentavam o maior índice de crianças fora da escola com 75,1%. Essas constatações revelam os desafios que as famílias enfrentam para além das dificuldades encontradas nas áreas rurais. Ao chegar na cidade, outros problemas passam a ser desafios que precisam ser superados na trajetória escolar.

Pelo exposto, constatamos que houve significativas transformações positivas a partir das novas políticas de financiamento da educação. A ampliação no número de matrículas e a valorização do magistério são as principais mudanças ocorridas nos últimos vinte anos. Grande parte das famílias negras pertencentes às classes populares foram beneficiadas com esses avanços. Por outro lado, a organização dos sistemas educacionais tem exigido novas ações que se ajustem às realidades envolvendo a dicotômica migração rural/urbano. As dificuldades econômicas pelas quais passam uma parcela considerável da população, produz altos índices de crianças fora da escola. O caráter subjetivo da educação evidencia a necessidade de políticas locais visando diminuir ainda mais o quantitativo de crianças nessas condições.

3.5 Desafios na área urbana

Registraremos a seguir os principais desafios e as estratégias utilizadas pelos (as) entrevistados (as) que moram na área urbana da cidade de Rio Branco para concluir a escolarização e ingressarem na profissão docente. As formas de superação empregadas por esse grupo estão presentes também nas práticas daqueles (as) que tiveram de sair do Seringal para morar na cidade. Conforme citado anteriormente, parte desse grupo teve que se adaptar a uma nova forma de vida na cidade, sendo que alguns destes não tinham a família como base de apoio na sua trajetória escolar. Essas situações envolvendo a migração feminina quase que invariavelmente culminavam com essas migrantes trabalhando como doméstica ou babá em casas de famílias para continuar estudando.

Em que pese o fato de realizarmos a abordagem qualitativa, apresentamos a seguir, como pano de fundo, o perfil⁴⁵ quantitativo dos eixos balizadores nas análises dos dados coletados. Para Gamboa e Filho (2001) esse aspecto quantitativo garante a fidedignidade, ao passo que as análises com foco nos aspectos sociais, garantem a validade nos resultados do relatório. Por se tratar apenas de elemento complementar nas análises esses números e percentuais não configuram a abordagem quantitativa. Sua utilização justifica-se como elemento auxiliar na compreensão das narrativas expostas.

O universo dos docentes entrevistados foi de dezenove pessoas. A forma como adentraram no curso de graduação em licenciatura varia de acordo com o período em que esse fato aconteceu. Sete docentes chegaram ao nível superior através dos Programas de Formação de Professores da UFAC⁴⁶. Oito realizaram o vestibular pela ampla concorrência e quatro tiveram suas formações em faculdades particulares. Desse grupo, um foi beneficiado com bolsa de estudo em instituição privada. Não há docentes beneficiados pela Lei nº 12.711/2012 conhecida como lei de cotas porque a mesma foi aprovada no ano 2012 e os ingressantes desse período ainda estão em fase de conclusão de curso.

⁴⁵ A opção de apresentar os perfis nesse ponto, justifica-se pela apresentação inicial dos desafios nas áreas rurais.

⁴⁶ De acordo com Bezerra (2009, p. 76) e Tomaz (2010), O Programa de Formação de Professores Zona Urbana foi iniciado no ano 2001, destinado à qualificação de professores em efetivo exercício do magistério e teve 1633 professores formados. O Programa de Formação de Professores Zona Rural foi iniciado no ano de 2006, para graduação de docentes leigos em atividades nas áreas rurais e culminou com aproximadamente 2.500 professores graduados.

Pouco mais de cinquenta por cento, no total de dez docentes tiveram a religião como meio para o desenvolvimento de habilidades que seriam úteis na continuidade da trajetória escolar. Três eram militantes e engajados em atividades culturais ligadas à igreja. Onze entrevistados tiveram necessidade de trabalhar em alguns ou em todos os anos da escolarização até concluírem o nível superior. Outros onze professores foram enfáticos em mencionar que eram destaques na escola e que realizavam esforço adicional para se sobressair nas aulas na escola e nos deveres que os professores passavam para casa. Esse grupo deixou evidenciar que poderiam amenizar as desvantagens da condição financeira e das práticas racistas pelo fato de tirarem boas notas e serem referências em suas respectivas escolas.

Seis professores (as) que se autodeclararam de cor parda, mencionaram nunca ter passado por situações de racismo e preconceito. Os entrevistados negros (as) de cor preta somaram o total de treze. Desse grupo, seis docentes admitiram e citaram situações racistas na trajetória escolar. Disseram ainda que esses “incidentes” não chegaram a ser motivos de desânimo nem obstáculos para concluir o percurso. Todos os outros (sete) mencionaram as práticas racistas na escola como dificuldades enfrentadas para conclusão da escolarização.

Outro desafio para um grupo de cinco docentes, foi o fato de serem criados por um único genitor. As razões variam em três pólos: a orfandade, processos de divórcio dos genitores e alguns por abandono do pai. Nesses casos os relatos sobre as dificuldades na trajetória escolar foram mais acentuados. Quanto aos percalços surgidos em função de contrair matrimônio e gravidez precoce, apenas uma das entrevistadas mencionou essa situação como empecilho e até como motivo de descontinuidade temporária da escolarização⁴⁷. O fato de estarmos trabalhando com pessoas negras que granjearam sucesso até o ponto de se tornarem docentes, pode justificar a baixa representatividade nessa questão⁴⁸.

⁴⁷ Outro professor se casou antes do Magistério, porque a opção de cursar o Magistério veio mais tarde, após trinta anos.

⁴⁸ A pesquisa Nacional por Amostragem do ano de 2013 constatou que 75% das adolescentes que têm filhos estão fora da escola. Em 2015, das meninas que tinham ao menos um filho, 35,8% moravam no Nordeste e 69% se declaravam pretas ou pardas. A média de escolaridade era de 7,7 anos (85% não completaram o ensino médio); somente 20,1% ainda estudavam; 59,7% não estudavam nem trabalhavam; e 92,5% cuidavam dos afazeres domésticos. (BRASIL, IBGE, 2015 p. 18).

O empenho em evitar situações de reprovação ou evasão temporária na trajetória escolar, exigiram esforços adicionais na superação das dificuldades. A satisfação de ter alcançado o nível superior e estar inserido na profissão docente é muitas vezes associada à comparação do destino dos irmãos (ãs) criados (as) na mesma família. O fato das amostragens serem ilustrativas de sujeitos que obtiveram sucesso em suas trajetórias escolares, não necessariamente garante que seus irmãos e irmãs tiveram o mesmo êxito na escolarização e no percurso profissional⁴⁹.

Um resumido perfil da escolarização dos irmãos dos professores entrevistados mostra o seguinte: seis relataram que os seus irmãos chegaram ao ensino médio. Três explicaram que apenas parte deles chegaram a essa etapa. Enquanto que os outros, conseguiram chegar ao nível superior. Uma das entrevistadas teve os cinco irmãos formados em nível superior. Dois docentes tiveram irmãos que não conseguiram completar o ensino fundamental. Duas professoras têm todos eles, formados em nível superior. Os outros docentes apresentam situações mistas: um é filho único, outro tem apenas um irmão, que se formou em engenharia. Dois professores com mais de sete irmãos disseram que a escolarização deles varia entre a quarta série e o ensino médio. Outros dois docentes com mais de dez irmãos, foram criados por padrasto ou madrasta e o pai teve filhos de mais de uma união conjugal. Nessas duas situações o nível de escolarização dos irmãos apresenta variações desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio e em alguns casos até o nível superior⁵⁰.

O grau de escolarização dos pais justifica tanto a preocupação com o sucesso na trajetória escolar dos filhos quanto as dificuldades em contribuir com outras formas de ajuda no processo além do incentivo verbal. Quase a metade dos pais, no total de oito, haviam estudado somente até a quarta série. Três deles tinham segundo grau ou ensino médio. Um era analfabeto e dois dos entrevistados não foram criados com o pai. Os demais progenitores tinham escolarização mista que não ultrapassava o segundo grau ou ensino médio e ainda outros não acompanharam o percurso escolar do filho integralmente.

⁴⁹ O fato de serem sujeitos com sucesso na trajetória escolar e profissional pode explicar o fato de apenas uma docente ter mencionado que passou por uma reprovação na oitava série.

⁵⁰ Filhos de outras uniões conjugais que não a da mãe da pessoa entrevistada.

Dos relatos referentes à escolarização das mães, fica evidente que se o pai detinha baixo nível de instrução escolar, no caso da mãe a curta trajetória escolar ou a ausência dela foram fatos marcantes. Cinco professores situaram o grau de instrução dela entre a segunda e a quarta série e quatro docentes mencionaram que suas mães eram analfabetas. Duas tinham segundo grau ou Ensino Médio. Uma era professora e alfabetizou todos os filhos no Seringal. Dois dos entrevistados não foram criados com a mãe. Outras cinco progenitoras não tiveram o grau de instrução revelado, mas exerciam funções de costureira, lavadeira de roupas e vendedora de produtos de beleza.

Há um relato em que os filhos foram alfabetizados pela mãe e outro em que a avó cumpriu esse papel, mas em nenhum dos dois casos essas “professoras do lar” haviam cursado graduação em nível superior. Essa função da instrução escolar no ambiente familiar está diretamente relacionada ao papel da mulher como cuidadora e protetora dos filhos. As questões de gênero, pelas definições sociais das funções atribuídas ao pai e à mãe, podem ser elucidativas desta aparente dicotomia. Nos perfis de escolarização os pais apresentam maior nível de instrução, mas é mãe que assume o papel da alfabetização dos filhos. Essa aparente contradição, pode ser compreendida pelo histórico dos papéis assumidos na profissão docente no Brasil.

Houve uma reversão dos papéis assumidos no ensino. A predominância masculina no Magistério, pode ser compreendida até a década de 1830, pelo que Villela (2015, p. 108) chama de “mecanismos de exclusão do saber” em relação à educação feminina. Nas constatações dessa autora, somente no final do século XIX os homens serão superados quantitativamente pelas mulheres na educação. Entretanto, os currículos continuavam a privilegiar os homens, nas disciplinas de Geometria, Física, Química, Botânica e Francês que supostamente requeriam “maior capacidade intelectual”.

Mesmo com a superação quantitativa feminina nas Escolas Normais, os dirigentes e diretores educacionais eram predominantemente masculinos. (VILLELA, 2015, p. 112-113). Após esse período, os homens tendem a se afastar das salas de aulas, mas permanecem em postos de comando na educação. As definições sociais das funções atribuídas a cada gênero têm assumido certas transformações nos últimos anos. À mulher historicamente, foi atribuído o papel de cuidar das crianças e atuar como responsável pelo lar, enquanto o homem seria o mantenedor ou provedor

das necessidades materiais básicas da família⁵¹. Para Scoott (1989), o gênero se torna,

uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1989, p. 7).

Compreendemos que as mudanças históricas na profissão docente, originando-se pelo trabalho masculino desde a educação jesuítica, passando pelos mestres escola, até meados do século XIX e a posterior inserção feminina no Magistério, tem levado pesquisadores a investigar os efeitos dessa mudança na profissão docente, bem como os possíveis contrastes entre a atuação masculina em comparação com o trabalho feminino na contemporaneidade. A maior diferença da presença dos homens, em comparação com a das mulheres, na escola é percebida na educação infantil. “Pesquisas recentes, têm demonstrado que em média, somente 2,1% dos docentes que trabalham nessa etapa de ensino são do sexo masculino”. (GONÇALVES, 2015, p. 7).

Há outros determinantes inerentes ao afastamento dos homens das salas de aulas e sua inserção nos postos de comando na área educacional: maior controle da profissão por parte do Estado patronal; perda da auto regulação e autonomia da profissão; inexpressiva atratividade da profissão em função dos baixos salários; precarização das funções docentes pelo acúmulo de tarefas e falta de condições adequadas ao ensino; sistema de avaliação de resultados similar ao do processo capitalista de produção; cultura machista e paternalista pondo os homens em grau de superioridade em relação às mulheres e relações de poder socialmente estabelecidas, delegando atribuições de comando e controle aos homens. Pelas pesquisas de Souza (2014), constatamos que “entre 2002 e 2013, houve crescimento de 64,41% no número de homens no magistério, mas a profissão docente, no mesmo ano, era composta por 83,1% de mulheres”. (SOUZA, 2014, p. 5).

⁵¹ Para empregos estáveis, 42,7% dos homens brancos estão nesta categoria, enquanto, no polo oposto, estão as mulheres negras com cerca de 24,8%, considerando o ano de 2009. Nos segmentos intermediários, constam os homens negros com 36,9% e as mulheres brancas com 35,4%. (BRASIL, IPEA, 2013 p. 65).

Algumas situações permanecem ainda inalteradas, ao passo que começa haver certa mudança de comportamento em alguns postos de comando⁵². Por exemplo: o Brasil teve até 2016, apenas uma Ministra da Educação, que foi Ester de Figueiredo, no governo militar de João Batista de Figueiredo do ano de 1982 a 1985. Por outro lado, Teles (2016) informa que, no último edital de eleição para Diretores de Escolas Estaduais no ano de 2015 na cidade de Rio Branco, 202 mulheres se candidataram, ao passo que o número de homens foi de apenas 75. Após as votações foram eleitos 33 homens e 72 mulheres⁵³. Nesse processo nota-se que as mulheres estão em evidente vantagem.

Nas duas últimas décadas houve algumas mudanças no cenário sociopolítico e educacional. Principalmente ao considerarmos o papel da mulher em postos de comando. No presente texto, as mulheres negras alfabetizadoras no lar tiveram como resultado alguns filhos (as) que se formaram na docência. Historicamente, a mulher negra ocupou as camadas mais subalternas na pirâmide social, ficando atrás apenas dos homens negros⁵⁴.

Quando as análises recuam com recorte de tempo na escolarização dos ancestrais das pessoas negras, fica bastante evidente as formulações teóricas sobre o legado da exclusão escolar no período do pós-abolição até a universalização do ensino secundário⁵⁵. Essa constatação chama a atenção para as peculiaridades e diferenças nas trajetórias escolares entre famílias negras e não negras. Em consequência da curta escolarização ou da ausência dela, as ocupações e profissões exercidas por esses atores estão condicionadas à essa realidade. Entre as ocupações dos pais mencionadas pelos entrevistados houve referências ao trabalho extrativista na floresta e outras ocupações na área urbana como militar, vendedor e vendedora, ajudante de pedreiro, diarista, doméstica, babá e costureira.

⁵² O que mais chama a atenção nas análises dos relatos sobre a escolarização do pai e da mãe é o fato de nenhum dos progenitores terem alcançado o nível superior na trajetória escolar

⁵³ A comunidade escolar juntamente com pais ou responsáveis pelos alunos escolhem o Diretor.

⁵⁴ As mulheres permanecem mais tempo na escola, por um lado; e, por outro, participam menos no mercado de trabalho, indicando inflexões distintas na trajetória feminina tanto para esfera educacional como para a laboral. Mulheres negras ocupam majoritariamente postos de trabalhos manuais. (BRASIL, IPEA, 2013 p. 70).

⁵⁵ Fernandes (2008, p. 35), considera que “a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre”.

Os relatos indicam que os pais e mães tinham baixo grau de escolarização, mas se preocupavam com o futuro dos filhos. Essa assertiva pode ser constatada pelo fato de seis entrevistados, terem a autorização dos pais para migrarem sozinhos do Seringal para área urbana. Há também situações em que todos (as) os irmãos (ãs) puderam se beneficiar da acolhida prestada pela primeira pessoa da família a migrar para a cidade. A professora Raquel exemplifica essa premissa, mencionando que ao sair ainda bem cedo do seio da família para estudar, foi acolhida em uma instituição religiosa orfanológica, onde teve formação em Magistério, e posteriormente foi graduada em licenciatura em Letras Vernáculo. Posteriormente sua família primária foi acolhida por essa docente na área urbana e em consequência dessa acolhida, todos os seus irmãos tiveram a oportunidade de avançar nos estudos e alcançaram formação em nível superior. Quatro irmãs alcançaram a graduação em licenciatura e um irmão formou-se na área de engenharia.

No caso da professora Mirtes, seus pais tiveram oito filhos, porém apenas dois alcançaram o nível superior, ela em Letras Vernáculo e ele em Educação Física. As profissões dos outros irmãos são: vigilante e empresário, segurança, vendedor de supermercado, duas trabalham de doméstica ou diarista e uma das irmãs tem necessidades de atenção especializada. As ocupações que dispensam maiores graus de escolarização, são opções para os membros da família que não conseguiram avançar na trajetória educacional ao ponto de alcançar o nível superior. Há também algumas raras situações que não houve a continuidade na trajetória educacional, mas o sucesso social e econômico ficou garantido pelo empenho em abrir o próprio negócio comercial como o exemplo de um dos irmãos da professora Mirtes que tornou-se empresário.

A fala do professor Albuquerque é típica dos desafios inerentes à cultura do consumismo na sociedade contemporânea. Pelo fato de ter se destacado no ensino fundamental, teve a oportunidade de estudar em um colégio público de destaque ao chegar no segundo grau (atual ensino médio). Na tentativa de ser igual aos outros alunos, ele queria ter roupas e materiais pessoais da melhor qualidade e por isso, insistentemente pressionava sua mãe a ter despesas além do seu alcance financeiro. Ele explica que ela criava oito filhos sem o auxílio paterno e a família enfrentava dificuldades de todas as naturezas. Por ser vendedora de salgados, não tinha condições de atender aos anseios dele. Seu relato é de lamentação por ter exercido

esse tipo de comportamento naquela época, e lembra que sua mãe sempre os havia educado para serem pessoas direitas e honestas.

Na narrativa desse docente fica enfatizado o fato de sempre ter tido destaque em todo seu percurso escolar. Relata que os colegas se aproximavam por ele ter condições de auxiliá-los nas atividades. No ensino médio, era o único negro em sala de aula. Mesmo diante de circunstâncias adversas, menciona que sua mãe fazia tudo que podia para seu sucesso escolar, lembra dela dizendo que deviam ser o que eram, e isso ficou marcado em sua vida. O curso na universidade foi similar à da educação básica, com muito esforço e em consequência muito sucesso. Na graduação em licenciatura em Matemática na UFAC, teve a companhia de três alunos negros e todos foram destaque.

Outro professor que resistiu aos desafios enfrentados na trajetória escolar relata que era filho único, e sua mãe analfabeta, trabalhava como doméstica. O docente Aldo, menciona que por não poder contar com o auxílio de sua progenitora nos deveres de casa, seu esforço era autodidata. Durante o ensino médio utilizava livros antigos que serviam de auxílio nas atividades. No período da universidade ele trabalhava como vigilante. Compreende que uma das grandes dificuldades para se manter no nível superior situa-se nas necessidades de administrar e manter-se no curso de graduação, com as necessidades básicas como xerox, transporte e outras despesas inerentes desse percurso. Para amenizar a situação, passava o máximo de tempo possível na universidade na intenção de racionalizar recursos.

A trajetória do professor Flávio é típica daqueles que não conseguem concluir o percurso da escolarização. Ele menciona que antes dos dezesseis anos já trabalhava como diarista, fazendo capina nas colônias. Em consequência, por não ter rendimento na escola em função do trabalho, abandonou a trajetória educacional aos quinze anos. Aos vinte anos de idade, retornou fazendo o supletivo de primeiro grau até a oitava série, concluindo aos vinte cinco anos. Ficou mais um ano sem estudar, retornando no ano seguinte, cursando o Magistério, sendo certificado aos 30 anos de idade.

O professor Flávio exerceu as profissões de carpinteiro, vendedor interno e externo antes de assumir a docência. Todas essas ocupações eram temporárias sem vínculo empregatício nem garantias trabalhistas. Ao terminar o magistério, assumiu a docência em uma turma de alfabetização, posteriormente foi contemplado com o Programa de Formação de Professores de Zonas Rurais. Sua trajetória universitária

foi marcada pelas dificuldades financeiras. Seu contrato era provisório e no período de estudos na Universidade, não recebia salário devido ao encerramento do vínculo trabalhista ao fim do ano letivo.

O docente menciona que o curso na Universidade foi muito corrido e muito assoberbado de trabalho. Lembra-se da necessidade de ler apostilas com mais de duzentas páginas para apresentar trabalhos com prazos encurtados de até dois dias. Por falta de condições financeiras seu transporte para a universidade era a bicicleta e precisava se hospedar na residência de sua mãe, que morava próximo ao campus universitário. Esse local era o ponto de apoio para alimentação, retornando à tarde, de bicicleta por mais de dezoito quilômetros até sua residência. Seu curso era de História e ele menciona que não teve dificuldades em termos de conteúdos na universidade porque já exercia a docência naquela área específica.

O professor explica que pensou diversas vezes em desistir. Porém, o auxílio principalmente da sua esposa e da sua mãe, foram fundamentais para conclusão da graduação. O problema central era financeiro, sua esposa trabalhava como doméstica e sua mãe contribuía com dinheiro. Ele se lembra que em determinados momentos os recursos não eram suficientes para dar continuidade na trajetória. O fato de ser casado, ter filhos e morar muito distante da UFAC, ampliava o grau de dificuldades desse percurso. Suas palavras trazem a carga da emoção ao se referir à conclusão do curso e ser reconhecido como professor com formação universitária.

A professora Simone relata que após concluir o Magistério, trabalhou quatorze anos em uma escola particular. Após esse período, tornou-se funcionária do Estado⁵⁶ e concomitantemente, fazia vestibular para área da docência, depois de passar por oito certames do vestibular, resolveu fazer cursinho preparatório. No primeiro momento só conseguiu passar no vestibular, em uma faculdade particular no curso de Serviço Social. Após dois períodos, teve que abandonar por insuficiência de recursos, porque as mensalidades ficaram mais caras e inviável para seus recursos financeiros. No ano seguinte, conseguiu ingressar na graduação em Letras Vernáculo pela UFAC.

Os resultados apresentados nesses perfis expressam alguns dos principais desafios enfrentados pelos entrevistados na área urbana. Alguns relatos ainda se fazem presentes como obstáculos aos jovens negros e não negros que vêm de camadas populares. Entre as situações elencadas foram destacadas: a necessidade

⁵⁶ Contratada por ter feito o Magistério.

de trabalhar em ocupações temporárias no percurso da trajetória escolar. Dificuldade de cumprir com as atividades da escola, quando estudava à noite, por causa do cansaço em função do trabalho diurno. Há também a força de coerção social que impele jovens a se vestir e ter objetivos pessoais além de suas condições financeiras ou de seus pais. Problemas em administrar financeiramente o curso de graduação devido às despesas inerentes à graduação e para os que saíram das áreas rurais, havia a necessidade de serem acolhidos em residências de amigos ou famílias.

Nos relatos encontramos também situações problemas que estão amenizadas para a população estudantil negra nos dias atuais. Podemos citar a maior quantidade de alunos (as) negros (as) que estão adentrando na educação básica. Menor isolamento racial desses alunos, por terem como colegas outros discentes da mesma cor. Maior representação de forma positiva nos livros didáticos. Leis de Ações Afirmativas que se fazem presentes no currículo escolar dando maior visibilidade à cultura e história das pessoas negras no Brasil e uma quantidade mais expressiva de alunos de cor preta e parda que chegam ao nível superior⁵⁷.

Um dos termômetros básico para verificar o direito equitativo à educação é pelo atendimento às crianças na tenra idade⁵⁸. A trajetória escolar quando iniciada mais cedo, tende a ser mais extensa. Com base na PNAD de 2014, o Anuário Brasileiro de Educação constatou que, aproximadamente 82,7% das crianças em idade pré-escolar estavam sendo atendidas naquele ano. Os 17,3% restantes somaram mais de 1 milhão de crianças. (BRASIL, Abe, 2016). Há avanço em relação ao tempo registrado pelos participantes da presente pesquisa. Quanto mais próximo se chega da universalização dessa etapa de ensino, maior a perspectiva de superação da evasão e da repetência.

O ensino fundamental de nove anos foi criado em 2006. Antes as crianças iniciavam na primeira série aos sete anos de idade. Esse fator de referência entre a idade de início da trajetória escolar e o tempo de permanência, possuem relação direta. As diferenças e desigualdades entre crianças numa mesma sala de aula, tendem a ser atenuadas, contribuindo para que as mesmas avancem pelo ensino fundamental até a conclusão da educação básica no Ensino Médio.

⁵⁷ GONZAGA 2009); (BRASIL. Lei nº 12.711/2012); (BRASIL, Abe, 2016).

⁵⁸ No Art. 29, da LDB 9394/1996, diz que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

De acordo com os registros do IBGE, as matrículas no Ensino Médio na cidade de Rio Branco no ano de 2012 foram de 19.473. (BRASIL, IBGE, 2012). O anuário brasileiro da educação do ano de 2016 constata que nacionalmente, cerca de 26,3% das crianças e adolescentes que ingressaram na trajetória escolar ficaram pelo caminho. “Parte expressiva das crianças e jovens atualmente fora da escola já passaram pelo sistema escolar, mas acabaram expulsos por problemas como a repetência e a baixa atratividade da escola”. (BRASIL, Abe, 2016 p. 24).

Já consideramos que essa realidade foi identificada em apenas uma das professoras e um professor entrevistado, em função de estarmos trabalhando com docentes que tiveram sucesso em suas trajetórias escolares. Essas constatações são indicativos do grau de desafios que os docentes registrados no relatório, passaram em um período em que não havia as políticas de tentativa de universalização da educação básica.

Para os entrevistados, os desafios foram mais exacerbados tendo em vista a ausência dessas políticas públicas. Resultados positivos são expressos no Anuário brasileiro de educação ao identificar que “o total de crianças entre 6 e 14 anos fora da escola vem caindo ano a ano. A média de anos de estudo da população brasileira em 2014 chegou a 7,7 anos, mostrando que houve aumento em relação a 2013, quando era de 7,6. “Como ocorre em outros indicadores, o desafio que se coloca de forma imediata é a intensificação do ritmo de crescimento da taxa líquida de matrícula”. (BRASIL, Abe, 2016 p. 24).

Em perspectiva, a ampliação na oferta de matrículas beneficia todas as crianças e certamente contempla crianças oriundas de famílias pobres. Porém, faz-se necessário um olhar mais focal nos alunos e alunas das classes populares porque o mesmo documento acima mencionado, estima que atualmente, “ainda estejam sem estudar cerca de 460 mil crianças de 6 a 14 anos, provenientes principalmente de famílias mais pobres, com renda per capita de até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo, negras, indígenas e com algum tipo de deficiência”. (BRASIL, Abe, 2016 p. 24). Os indicadores expressam grande avanço nos últimos vinte anos, mas nos alertam também para estarmos atentos aos problemas que persistem, como desafios especialmente aos alunos e alunas pertencentes ao grupo das camadas populares.

Identificamos nas falas dos professores (as) negros (as) entrevistados que os obstáculos por eles enfrentados estão diretamente relacionados a essas considerações. Pela necessidade de trabalhar e estudar, muitos jovens não

completam o percurso da trajetória escolar. Para os que saem das áreas rurais em busca de ampliar suas oportunidades na cidade, os percalços mostram-se maiores, porque dependem da ajuda de terceiros, no que se refere à alimentação e moradia, e ainda terem que administrar as despesas inerentes a escolarização. Esses desafios se fazem presentes especialmente para jovens adolescentes. Os obstáculos não ultrapassados no Ensino Fundamental, são transferidos para o percurso final da trajetória escolar.

O resultado do censo educacional utilizado como aferição social pelo UNICEF referente ao ano de 2010, mostrou que “entre os adolescentes de 15 a 17 anos que trabalham, 26% estão fora da escola, enquanto entre os que não trabalham o índice é de 14%”. Indicando uma tendência nacional, a mesma fonte constata que esse comportamento se repete em todas as regiões do país. Os principais motivos são identificados: a pressão para ajudar na renda familiar, que “cresce proporcionalmente com a idade e também porque o mercado de trabalho acaba sendo uma alternativa para os adolescentes com dificuldades em progredir nos estudos e por isso, abandonam a escola”. (BRASIL, UNICEF, 2013 p. 12).

As peculiaridades geográficas do Estado do Acre, com elevado número de crianças e adolescentes em áreas rurais, ampliam os desafios de garantia da escolarização. Em relação ao quantitativo local e nacional, o UNICEF registrou que as maiores taxas de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola estão nas regiões “Norte e Sul, ambas com 18,7%. Entre os estados, o Acre apresentou a maior taxa de adolescentes que não frequentava a escola, 22,2%, quase o dobro do percentual do Distrito federal, que teve o menor índice do país, 11,6%”. (BRASIL, UNICEF, 2013, p. 11).

Consideramos a partir dos perfis apresentados, algumas evidências de avanços e permanências de problemas similares às situações desafiantes pelas quais passaram os entrevistados. Outros relacionados a força de coerção social e, referentes à administração e permanência na graduação, serão considerados quando abordarmos os fatores determinantes para conclusão da trajetória escolar. Na sequência, trataremos das dificuldades sociais inerentes à socialização na escola e na universidade.

3.6 Obstáculos relacionados às situações de racismo

Diferentes pesquisadores tratam das questões relacionadas ao sucesso ou fracasso escolar nas camadas elitizadas ou populares da sociedade. Porém, independentemente da origem do pesquisador ou teórico, quando suas constatações desconsideram os fatores inerentes ao recorte racial, deixam a desejar por excluir de suas temáticas um dos principais desafios para alunos (as) negros (as) de cor preta, na trajetória escolar. Conforme consideramos na revisão bibliográfica, e nos levantamentos históricos da população negra no Brasil, as trajetórias escolares e profissionais de sucesso e fracasso desse seguimento populacional foi ignorada na historiografia oficial. Bento (2012) identifica que os estudos sociais e as “pesquisas e estudos sobre educação infantil têm dado pouca atenção às relações raciais. Da mesma forma que é urgente “transversalizar” o enfoque das relações de idade (ou geracionais) nos estudos-pesquisas sobre relações raciais”. (BENTO, 2012, p. 39).

As consequências chegam ao ponto de haver formulações de opiniões baseadas no senso comum que relegam a história e cultura dos ex-escravizados e seus descendentes à beira de considerações fabulosas irreais⁵⁹. Apenas nos últimos anos, essa temática tem sido considerada com maior ênfase principalmente por pesquisadores negros e negras e outros (as) não negros (as) sensíveis a essa abordagem. Nas pesquisas sobre trajetórias de alunos e professores negros há similaridades que, independente do local e da época, persistem como se fosse uma mácula indelével em contraponto aos seus anseios.

O racismo pode ser entendido com “uma ideologia que justifica a organização desigual da sociedade ao afirmar que grupos raciais ou étnicos são inferiores ou superiores, em vez de considerá-los simplesmente diferentes”. A intenção final está associada a humilhação, rebaixamento da autoestima e depreciação do outro. “Ele opera pela atribuição de sentidos pejorativos a características peculiares de determinados padrões da diversidade humana e de significados sociais negativos aos grupos que os detêm”. (BRASIL, SEPPIR, 2011, p. 13-14).

⁵⁹ “A questão da educação do negro deve estar plenamente comprometida com os problemas das populações afro-brasileiras, que exigem uma ação transformadora e revolucionária de suas condições de vida, libertando-os do atual estágio de neo-escravismo, visto que a chamada abolição da escravatura no país não passa de um **mito criado e sustentado pela classe dominante**, cuja função é manter o *status quo*. Na verdade, o que houve foi a assinatura de um ato jurídico denominado de “Lei Áurea”, que marcou a passagem do modo de produção escravagista para o modo de produção capitalista”. (CRUZ, 1989 p. 88). Grifo nosso.

Nos relatos das entrevistas dos docentes negros e negras na cidade de Rio Branco, à exceção de alguns que se autodeclararam de cor parda, todos os entrevistados de cor preta enfrentaram os desafios do racismo⁶⁰. Há situações problemas comuns para alunos (as) negros (as) e não negros (as), mas, para os de cor preta, adiciona-se o preconceito racial. O professor Wesley, se autodeclara de cor preta e menciona que por ser negro e pobre, as pessoas que trabalhavam na escola o tratavam como coitadinho. Por sua mãe ser conhecida na escola como vendedora de produtos cosméticos e ser lavadeira de roupas, as merendeiras lhe serviam uma quantidade maior de refeição na hora do recreio.

Situação contrastante, porém, não menos marcante, ao ponto de ser lembrada em seus relatos, foi descrita pela professora Érica. Ela se autodeclara de cor preta e é originária de outro Estado brasileiro.⁶¹ No período que estudou no antigo Ginásio, no final da década de 1960, tinha que andar longa distância até chegar na escola, e na hora da merenda, se via ávida para se alimentar. Seus relatos mostram que a merendeira da escola privilegiava alunos não negros por servir-lhes alimentação de melhor qualidade e maior quantidade⁶². Na primeira situação o professor Wesley, na condição de aluno foi identificado como sendo digno de pena (na sua opinião) por ser negro. Na segunda, a docente relata que por ser negra, era discriminada e recebia uma merenda inferior às colegas não negras⁶³. Duas situações diferentes com o mesmo princípio de situação problema.

Para superar as sutis investidas do preconceito escolar, o professor Flávio diz que usava algumas estratégias na escola, pois era muito tímido por ser negro, e todas as atenções dos professores eram voltadas aos alunos brancos. O docente menciona que tirava sua timidez, pelo seu esforço e procurava sempre ser o melhor da turma. Seu objetivo era que seus colegas dependessem de sua ajuda e se aproximassem dele. Seus relatos mostram que ele tinha preconceito com ele mesmo, por causa da sua cor. A afirmativa desse entrevistado é uma realidade pela qual passam muitos dos alunos e alunas que se autodeclararam de cor preta na escola.

⁶⁰ Para alguns o racismo não chegou a ser desafio suficiente ao ponto de desanimar-lhes da trajetória escolar. Para outros, apesar do estorvo, conseguiram finalizaram o percurso.

⁶¹ Chegou ao Estado do Acre faz mais de trinta anos e está aposentada.

⁶² A merendeira aumentava a quantidade de queijo para alunos brancos e aos negros servia apenas pão e pouca quantidade de queijo.

⁶³ Em ambos os casos, evidencia-se que o negro não quer ser tratado como “coitadinho”, quer ter condições de viver com dignidade, ansiando receber tratamento que expresse o princípio da justiça.

Os trabalhos de pesquisa em campo escolar com alunos (as) negros (as) invariavelmente trazem essa constatação da auto rejeição da pessoa negra, principalmente na condição de criança ou adolescente.⁶⁴ Há o reconhecimento histórico de que as pessoas negras foram forçadas a renunciar de sua identidade após serem submetidas ao processo de escravização.

Todos os costumes, religião, cultura e formas de educação foram substituídos por valores e tradições dos colonizadores. Segundo Pereira (1987, p.43) existe todo um processo universal contemporâneo de reafirmação, consolidação, “elaboração e reelaboração de identidades étnicas pelo mundo afora. São identidades que foram banidas, apagadas, esmaecidas, abafadas, sufocadas, eclipsadas durante certos períodos históricos e que, hoje, pedem reconhecimento, o direito de existir”.

A criança inicia a construção de sua identidade na família. Na escola ela dá significado ao processo, a partir da socialização com seus colegas e professores. Nos conteúdos didáticos com histórias, lendas e músicas os protagonistas das narrações participam de forma positiva ou negativa na construção da identidade da criança.

Para Hall (2002), a identidade não é nata no ser humano, ela vai passando por processos que podem ser conscientes ou inconscientes. Para esse autor, o ser humano cria fantasias no seu “imaginário” sobre sua existência. Por isso afirma que ela “permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. Não devemos falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. (HALL, 2002, p. 38).

O exposto nos dá uma visão do porquê a criança negra atribui a si mesma a auto rejeição⁶⁵. A professora Suzana lembra que foi no seu processo de alfabetização que se descobriu negra. Ela tinha oito anos e uma das vezes que sua professora pediu para cantar a música do coelhinho, uma das suas colegas perguntou onde estava o pelo branquinho dela. A música tem a seguinte introdução: “De olhos vermelhos, De pelo branquinho, De orelhas bem grandes, Eu sou coelhinho”⁶⁶. Ela menciona que

⁶⁴ Conf. (CABALLEIROS, 2012), (BENCINI, 2004), (MUNANGA, 2004), (PEREIRA, 1987).

⁶⁵ No conteúdo didático as histórias, músicas, lendas, parlendas, mitos etc. trazem majoritariamente heróis e heroínas, príncipes e princesas, que são personagens brancas e brancos. A criança se projeta neles (as).

⁶⁶ O site Cirandando Brasil chancelado pela UNESCO, expõe a música como sendo de domínio público. Disponível em: <http://www.cirandandobrasil.com.br/>. Acessado em 29 de julho de 2016. “A música em questão, que fala de um coelho “de olhos vermelhos e pelo branquinho”, foi composta em 1944 por Duhilia Madeira, professora de canto orfeônico e assistente de regência de Villa-Lobos. Segundo registros feitos de próprio punho pela compositora, foi executada pela primeira vez em público em 1948, no Jardim de Infância Maria Guilhermina, em Niterói, onde dava aula”. (TARDÁGUILA, 2010).

depois desse fato, nunca mais se esqueceu desse trecho da música e se negava a cantar aquela letra para não passar humilhação diante de seus colegas.

Foi possível identificar pelos diversos relatos de que há um “discurso” da pessoa negra de cor preta e outro da de cor parda. Do total de seis pessoas de cor parda entrevistadas, não havia lembranças de situações de racismo na trajetória escolar ou profissional. A Lei nº 12.288/2010 define no seu art. 1º, parágrafo único, inciso IV, a população negra [como]: “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga”. (BRASIL, Lei 12.288/2010). Esse critério legal permite que todas as pessoas não brancas, amarelas e indígenas possam se auto identificar como negras⁶⁷. Porém, fica evidente pelos relatos, que nas questões envolvendo racismo, os que apresentam a cor preta são o alvo central.

As outras características negroides, como o cabelo crespo, os lábios avantajados e o nariz dilatado, fazem parte da identidade de matriz africana, mas não pesam no processo de racismo na mesma proporção da cor preta. Para Munanga (2004), desde os primórdios do Império até meados do século XX, a questão da cor dos escravizados e seus descendentes, foi a problemática central nos debates sobre a construção da identidade da nação brasileira. Mediando essa problemática, a educação era uma das possibilidades de saída na socialização e aceitação das pessoas negras de cor preta⁶⁸. Para esse autor, o processo de mestiçagem foi a saída encontrada pela elite brasileira para eliminação gradual, mas intensiva daqueles que traziam essa herança dos ex-escravizados africanos⁶⁹.

A professora Simone se auto identifica pela cor parda e relata que nunca teve problemas relacionados ao preconceito. No contexto, ela justifica a ausência do preconceito sobre si, por ter sido sempre uma boa aluna. Ela menciona que sempre

⁶⁷ O critério de auto identificação é livre para qualquer pessoa se identificar em qualquer das classificações de cores ou etnia.

⁶⁸ A elite brasileira, na sua maioria, pensava que a solução mais segura e definitiva só podia ser eugênica. Uma minoria ínfima representada por Alberto Torres, Manuel Bonfim e Roquete Pinto acreditava numa solução via educacional. (MUNANGA, 2004 p. 122).

⁶⁹ “O Decreto lei nº 7967, de 1945, dizia que na admissão de imigrantes havia a necessidade de preservar e desenvolver a composição étnica da população com características mais convenientes de ascensão europeia”. (PEREIRA, 2008, p. 114). O autor também transcreve o discurso do Ministro Jorge Laour sobre o processo imigratório europeu para o Brasil (em abril-maio de 1949 em Goiânia: “São meus votos de que nessa Assembleia se firme a ideia, para ser propagada enfaticamente, de que o Brasil deseja tonificar-se com o sangue europeu, em tão grande parte o sangue de seus maiores”. (PEREIRA, 2008, p. 114).

foi bem tratada pelos colegas e pelos seus professores. Concorde que o fato de não ter a pele de cor preta, pode justificar a não vivência de situações de racismo na trajetória escolar e profissional. Outros entrevistados, com características similares das dessa docente também relataram não ter sentido os efeitos do racismo.

O professor Adailton se auto identifica de cor parda e não se lembra de situações de racismo na trajetória escolar mas, menciona que sempre foi vítima de discriminação por ser gordo. Diz também que não havia a auto rejeição por esse motivo, mas, não se sentia à vontade para participar dos concursos de beleza da escola. Suas lembranças se referem a uma menina que era negra, de cor preta, a qual a “turminha” que ele participava chamava de urubu e ela chorava muito, além da cor preta, o cabelo dela era pixaim e ela tinha todas as características de pessoa com identidade de matriz africana⁷⁰. Ele relata que hoje se sente envergonhado por ter participado do grupinho que praticava racismo com sua colega de classe. Menciona que depois que ficou adulto, tem evitado o contato com ela (por causa do arrependimento), por reconhecer que chamar alguém de urubu é uma expressão muito forte e humilhante.

Quatro entrevistadas mencionaram que passavam por situações de rejeição em função de terem o cabelo crespo ou pixaim⁷¹. A docente Luzia relata que esse tipo de preconceito não era combatido pelas professoras na época. Ela diz que: quem está fora da questão não compreende o que uma pessoa negra passa ao ser discriminada racialmente ou por causa do seu cabelo. Menciona também que a pessoa que pratica o racismo pode até esquecer mas, quem passa por isso não esquece nunca. Para a mesma, o fato de ser rejeitada pelos colegas, atrasou seu desenvolvimento escolar, porque tinha vergonha de falar em público, se sentia menor que seus colegas e a rejeição social do seu cabelo a fez desenvolver traumas em relação à sua aparência.

A professora Líliliana é autodeclarada de cor preta e diz que se manteve no ostracismo até os onze anos de idade. Antes desse período, tinha dificuldades em socializar com as outras crianças, por ser diferente, por ser negra, por causa das piadas de racismo e das músicas indesejáveis que falavam do seu cabelo e de sua pele. Lembra das “musiquinhas” que a discriminavam e por esses motivos, sentia-se reprimida e não se aceitava com suas características negroides. Ela se perguntava porque que tinha que ser preta? Porque é que ela não era como aquela mocinha

⁷⁰ Lábios avantajados e nariz dilatado.

⁷¹ As quatro se autodeclaram de cor preta.

branquinha, loirinha, dos cabelos lisos, dos olhos azuis? A professora mudou seu comportamento na escola após os onze anos, a partir das intervenções de sua mãe sobre a necessidade de se admitir com suas características herdadas.

Sua trajetória passou a ser de liderança, tanto nas atividades escolares, quanto nos eventos promovidos pela instituição educacional e pela Igreja. Tornando-se tanto militante religiosa, quanto escolar. No ensino superior, essa professora buscou se apropriar o máximo possível do conhecimento, assumindo uma postura de não se envolver além do necessário, nos eventos promovidos pela instituição. Suas análises sobre esse percurso são positivas, ao abordarem as questões de socialização que atenuam as discriminações e racismos.

Na sua opinião a forma como os professores universitários realizam as socializações, contribuem tanto para conter situações de racismo, quanto para servir de exemplo para os futuros docentes na educação básica. Para Liliana, todos os professores e professoras na sua trajetória escolar tiveram influência positiva em sua formação. A liberdade de se expressar na universidade e o respeito pela diversidade de pensamentos e ideologias, a fez se abrir mais para se tornar melhor profissional na docência⁷².

O professor Severino se autodeclara de cor preta, estudou em escola particular e pública. Teve a oportunidade de fazer faculdade particular numa grande capital do sudeste e diz que sempre se sobressaiu na escola. Não se lembra de situações racistas que pudessem impedir ou obstruir sua trajetória escolar. Ele atribui o fato de o racismo sobre si ser atenuado em função de ter se destacado nas atividades da escola. Menciona que por ter estudado em escolas públicas consideradas elitizadas, e sempre se destacar nesses espaços, o preconceito ficou implícito. Na sua opinião, quando o aluno é simpático, amistoso e consegue se dar bem com todos os colegas, a tendência é inibir os efeitos da discriminação.

⁷² A professora menciona que até os dezoito anos usou seu cabelo natural, (sem prancha e sem escova) mas por influência do meio social, passou a alisá-lo e quando tentou deixar de alisar o cabelo, enfrentou muita dificuldade pessoal porque segundo ela, a força de coerção social é muito forte sobre as decisões pessoais que a pessoa negra assume sobre sua aparência.

As falas registradas nas entrevistas situam as questões étnicas raciais no campo socializante nas interações entre alunos negros e não negros. Nenhuma das situações referem-se aos professores como agentes diretos da prática do racismo⁷³. Dois já considerados, mencionam o fato da merendeira fazer certa distinção entre alunos (as) negros e não negros (as) na distribuição da alimentação. Nas narrativas espontâneas, não há menções sobre o posicionamento didático pedagógico assumido nas instituições escolares⁷⁴. Apenas dois relatos citaram (sem a intervenção do entrevistador), a exclusão da temática de valorização da cultura e o reconhecimento do papel das pessoas negras na construção econômica e social desde o período imperial⁷⁵.

O racismo institucional ficou à parte da maioria das narrativas, evidenciando as sutilezas desse tipo de exclusão. Outras categorias como o currículo e as práticas pedagógicas excludentes são igualmente desconsideradas nas entrevistas concedidas. De acordo com o CFEMEA, “o conceito de Racismo Institucional foi definido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições”. (BRASIL, CFEMEA, 2014 p. 11). Nesses casos, referem-se a falha coletiva de uma organização em prover um ou mais tipos de serviços de qualidade e profissionais às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica.

Para Bourdieu (2007), o sistema educacional consegue manter oculto as práticas advindas das culturas subalternas. A assimilação desse posicionamento é tão sutil, que passa de forma imperceptível até mesmo pelos sujeitos nele investidos de certo poder intelectual.

O sistema de ensino dissimula melhor e de maneira mais global do que qualquer outro mecanismo de legitimação (por exemplo, quais seriam os efeitos sociais de uma limitação arbitrária do público a partir de critério étnicos ou sociais), o aspecto arbitrário de delimitação efetiva de seu público, podendo assim impor de modo bem mais sutil a legitimidade de seus produtos e de suas hierarquias. (BOURDIEU 2007, p. 311).

⁷³ Há uma referência de reprovação de uma aluna negra por um professor na oitava série, mas ela situa o problema no campo das dificuldades em aprender matemática.

⁷⁴ Outros pesquisadores, conf. (CABALLEIROS, 2012), constataram variadas situações racista na relação professor aluno na Educação Básica.

⁷⁵ Até a aprovação da Lei 10.639/2003.

Essas considerações expõem o quanto o racismo institucional consegue ser ocultado dos sujeitos agregados ao sistema educacional. Essa prática nada mais é do que a negação implícita dos direitos básicos fundamentais de qualidade a toda e qualquer pessoa independentemente da cor de sua pele ou de sua origem.

Consideramos a partir do exposto algumas das situações racistas pelas quais os professores (as) negros (as) vivenciaram nos seus percursos escolares. Fica evidente que essa problemática deve ser levada em consideração nas pesquisas sobre sucesso ou fracasso escolar. Os entrevistados (as) pertencem ao grupo dos que tiveram sucesso ao superar todas as dificuldades inerentes aos alunos (as) das classes populares. O diferencial foi que além desses problemas, superaram também as variadas formas de racismo e discriminações inerentes ao grupo que se autodeclaram de cor preta.

As crianças negras vítimas desse problema na escola ficam sujeitas ao auto ostracismo, mantendo-se avessa em submeter-se a outras formas de socialização. Nas estatísticas de evasão escolar de alunos (as) negros (as) há evidentes margens para pesquisas que podem razoavelmente aferir até que ponto esse problema pode ser responsável pela descontinuidade dos estudos. O abandono da trajetória escolar por motivos racistas pode estar contribuindo para elevação dos índices de pessoas negras em situações de evasão e na defasagem idade série⁷⁶.

Registramos a seguir, um breve resumo de alguns dos fatores que foram determinantes para que os sujeitos entrevistados concluíssem o percurso da escolarização até a graduação. Foi exposto que a inexpressiva oferta de vagas, nos Seringais, limitada no máximo até a quarta ou quinta série eram situações desafiantes para continuidade do percurso. Aquela realidade impunha duas opções de escolha: ficar na área rural e manter o mesmo nível de educação dos pais, ou migrar para cidade em busca de melhores oportunidades. Para os irmãos que optaram por se manterem no campo, o resultado foi a estagnação educacional.

⁷⁶ Conforme já considerado pelos índices do IPEA, UNICEF e IBGE, alunos e alunos negros e negras lideram as estatísticas de exclusão, mas os motivos variam, desde desmotivação, achar a escola desinteressante, ter que trabalhar, até as causas relacionadas à socialização que podem envolver bullying, racismo, preconceito e discriminação. Algumas dessas categorias aparecem em conjunto. (Não foram encontrados índices específicos do racismo como causa de evasão e desistência).

Todos os entrevistados escolheram a migração para área urbana, mas os desafios continuaram lhes acompanhando. As necessidades básicas de alimentação, moradia e emprego foram situações desafiadoras, não apenas para os que se mudaram para cidade, mas também para a maioria dos que ali habitam. A acolhida na cidade amenizava o trajeto da escolarização. Entre as maiores dificuldades para alunos de camadas populares nas cidades se destaca a necessidade de trabalhar precocemente para se sustentar ou auxiliar a família. Muitos são vencidos pelo cansaço ou ficam atados a uma ocupação empregatícia que não lhes dá margens para os estudos.

Esses desafios evidenciam o grau de dificuldades que muitos dos sujeitos entrevistados tiveram que enfrentar na sua trajetória escolar. No interstício entre a conclusão desse percurso e a inserção na profissão docente, os professores e professoras mais antigos, acompanharam o avanço nas formas de financiamento da educação através do FUNDEF e FUNDEB. Essa política causou duas mudanças básicas: ampliação de vagas no ensino fundamental e posteriormente na educação básica, e maior valorização dos profissionais docentes. A oferta de matrículas também foi aumentada nas áreas rurais e hoje a necessidade de migrar precocemente para cidade é minimizada.

Concluindo as análises relacionadas aos desafios na trajetória escolar, explicitou-se pelas narrativas que o racismo, preconceito e discriminação são situações problemas para maioria dos alunos e alunas negros e negras. Constatamos pelos relatos que as pessoas que se autodeclaram negros de cor parda, enfrentam desafios relacionados à condição socioeconômica inerentes a qualquer aluno da camada popular. Por outro lado, os discentes de cor preta, agregam a esses desafios, o enfrentamento ao racismo. Ficou evidente que as maiores incidências acontecem no ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais, quando a criança está em fase de construção de sua identidade.

Na próxima seção trataremos de algumas das estratégias utilizadas pelos (as) docentes negros (as) para conclusão da escolarização e inserção na profissão docente.

3.7 Estratégias para conclusão da escolarização e inserção na profissão docente

Nos relatos ficaram evidentes algumas estratégias que foram acionadas para evitar a evasão escolar e a desistência da trajetória. Consideramos os relatos do professor Wesley que se recorda das memórias alusivas às investidas de sua avó negra em preparar todos os filhos dela para serem professores. Ele menciona que seu pai foi um dos filhos de sua avó que não quis continuar nessa profissão. Por outro lado, se lembra também de ter sido usado por sua avó na condição de professor auxiliar e menciona que a partir daquelas experiências foi gostando da docência. Sua família era composta de seis irmãos, seus pais sempre o incentivaram a estudar e limitava a necessidade de os filhos trabalharem ao período das férias escolares. Seu relato indica que todos os seus irmãos interromperam a carreira escolar no Ensino Médio e ele foi o único a cursar e concluir o nível superior⁷⁷.

No caso da professora Amanda, sua opinião era que para ser professora, precisava ter muito estudo e ser desinibida. Após a entrevista narrativa ao ser questionada acerca dos motivos de não ter ingressado na profissão após concluir o magistério, ela mencionou que era muito tímida e não sentia firmeza para assumir a sala de aula. A resistência em ingressar na docência foi dirimida com a conclusão da graduação, mas o gosto pela profissão veio mais tarde ao lecionar por dois anos na educação infantil. A estratégia utilizada foi fazer segundo grau, Magistério e Graduação para superar problemas psicológicos inerentes à inibição. Ela menciona que por ser negra e ter passado por muitas situações racistas, vivia retraída. Por outro lado, o apoio familiar lhe possibilitava certa margem de tranquilidade para adiar a necessidade de assumir maiores responsabilidades⁷⁸.

Comparando o professor ao sacerdote, na condição de funcionário de uma Igreja, Bourdieu (2007), entende que a inserção na profissão docente, representa a investida a uma posição privilegiada que está diretamente relacionada ao papel atribuído ao docente como detentor do conhecimento, para esse autor,

⁷⁷ Seu ingresso na UFAC se deu através do Programa de Formação de Professores área Urbana, iniciado no ano de 2001.

⁷⁸ A professora trabalhava na secretaria de uma escola e só concluiu a graduação após 30 anos de idade, depois que construiu família.

o professor está investido de uma autoridade institucional (autoridade pedagógica) a qual, diversamente do profeta ou do criador intelectual, dispensa-o de fundar sua autoridade por sua própria conta, uma vez que em qualquer ocasião e a qualquer momento sua prédica dirige-se a um público já convertido ao valor de sua mensagem. (BOURDIEU, 2007 p. 253).

A constatação do autor pode ser entendida pela experiência da professora Simone. Sua origem é de uma cidade metropolitana no Sudeste. Sua trajetória escolar até a oitava série em um dos Estados daquela região, lhe possibilitou tornar-se docente quando seus pais migraram para um dos Seringais acreanos. Os patrões de seu pai solicitaram ajuda para seus filhos serem ensinados por ela naquele local. Como a professora já havia completado o primeiro grau, foi convidada para dar aulas aos filhos dos patrões e aos outros pequenos que por ali se encontravam. Posteriormente sua situação foi regularizada por passar pelo curso de Magistério, vindo a ser contratada pelo Estado para continuar dando aulas na área rural onde residia⁷⁹. O primeiro emprego para essa professora, acontece concomitante à sua inserção na docência no próprio local onde residia.

Para aqueles (as) que tiveram de trabalhar precocemente, esse protagonismo se inicia mesmo antes de desenvolverem autonomia para abandonar a família primária. Essa necessidade varia de acordo com o local e as condições de cada família. Uns começaram a trabalhar ainda na pré-adolescência, outros após a conclusão do Ensino Fundamental, porém, a grade maioria, o fizeram durante a trajetória do curso de graduação.

O professor Armando por exemplo, teve sua trajetória escolar em nível superior por meio de bolsa financiada por instituição filantrópica. Mas, mesmo sendo apoiado financeiramente por sua família, teve necessidade de se empregar para se manter nos estudos da faculdade. Romanelli (2011) compreende que o emprego ou “ocupação remunerada assumida durante o período em que o estudante passa pela trajetória do curso superior”, assume caráter provisório, pois o mesmo, tende a ser substituído por outra profissão, quando concluir a graduação. (ROMANELLI, 2011, p. 112).

⁷⁹ A professora cursou o Programa de Formação de Professores zona Urbana da UFAC e atualmente, está em fase de aposentadoria, lecionando na cidade de Rio Branco, há mais de vinte anos.

Nas entrevistas os professores e professoras estavam mais dispostos a narrar suas trajetórias escolares do que as profissionais. A grande maioria situou a trajetória profissional no campo do saudosismo, lembrando de como era dar aulas no passado em comparação com a situação hoje. As menções sobre o percurso da profissão docente estão relacionadas às dificuldades em lidar com o aluno na atualidade. Ainda outras afirmações referem-se às dificuldades ao iniciar na carreira docente. O professor Wesley lembra que viajava dezoito quilômetros de ônibus e caminhava mais um quilômetro até chegar na escola rural onde lecionava⁸⁰.

Poucos relacionaram a profissão docente à desvalorização econômica salarial⁸¹. Com os Programas de Formações de Professores capitaneados pela UFAC, em parcerias com Governo Estadual e Secretarias Municipais de Educação, os índices têm chegado a cerca de 94% de docentes formados em nível superior pelos programas: PEFPEB (2001) PROFIR (2006) e PARFOR (2014)⁸². Como o PARFOR ainda está em andamento, os percentuais podem vir a ser ainda mais diminutivos. Este fato pode justificar as poucas citações da precarização salarial envolvendo a profissão docente no Estado do Acre.

Ao expor sua opinião sobre a profissão docente na atualidade, o professor Flávio entende que essa é uma função muito desprestigiada, porque nenhum dos alunos quer ser professor. Seus diagnósticos realizados em sala de aula evidenciam que os jovens querem ser médicos, advogados, juízes, etc., mas nenhum quer ser professor! Diz que o professor hoje está arriscado a apanhar em sala de aula. Esse posicionamento é similar ao do professor Wesley ao citar a violência contra o professor como maior obstáculo ao prestígio da profissão atualmente. A professora Raquel lamenta as condições da educação atual tendo em vista a mudança de comportamento das famílias que têm deixado tudo por conta da escola. Todos os que apresentam opiniões similares a essas, mencionam que mesmo assim, tem o maior orgulho e uma auto estima pela docência.

⁸⁰ Atualmente o professor trabalha na área urbana.

⁸¹ Esses relatos (da desvalorização), foram citados em outros contextos e não como assunto principal. A Lei Complementar 67 – SEE/AC, alterada pela Lei 274, de 9 de janeiro de 2013, vigente em maio de 2014, informa que Professor efetivo, cargo P2-30H, com graduação, recebe salário Inicial de R\$ 2.010,95 podendo chegar a progressão máxima de R\$ 3820,81. Iniciando pela letra A até a letra J, respectivamente. (ACRE, 2013).

⁸² PEFPEB: Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica. PROFIR: Programa Especial de Formação de Professores - zona rural e PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores.

No caso da professora Raquel, relata que os meninos de hoje não têm mais respeito pelos professores. Ela menciona que no passado o docente não via tantos problemas quanto se vê hoje. Diz que as crianças já não são como aquelas de antigamente, posto que não querem ter respeito com nada, o que dificulta muito o exercício da profissão. A professora Mirtes tem orgulho do trabalho de ensinar e se sente importante. Mas também expressa frustração com a obrigação de os discentes terem que estudar sem motivação. Ela menciona que a escola hoje é uma prisão para a maioria deles. Lamenta ter que passar mais tempo chamando atenção dos indisciplinados, do que lecionando para os que realmente querem aprender. Acredita que tem dom para ensinar porque ama a profissão. Entende que se a pessoa não tiver esse dom não consegue continuar na profissão, porque são muitos os desafios.

As narrativas trazem algumas situações problemas que envolvem diretamente a profissão docente na atualidade. O saudosismo associado ao que a professora Mirtes chama de *Dom*, são motivos elencados para suportar as adversidades advindas da prática de ensinar. A indisciplina e a falta de respeito do aluno com o professor são mencionadas pela maioria dos entrevistados (as) como principais obstáculos no exercício da profissão docente. Os professores (as) mais antigos fazem comparações entre o tempo que iniciaram na docência com os dias atuais e dizem que no passado era mais fácil ser professor e que hoje a falta de interesse e a desmotivação do aluno interferem na disposição do professor em derivar prazer do seu trabalho.

Desde a aprovação da LDB 9.394 no ano de 1996 mudanças significativas aconteceram no âmbito das escolas públicas. Garantias constitucionais de financiamento da educação pública foram expandidas para assegurar a universalização da educação básica⁸³. A ampliação no número de alunos gerou problemas estruturais significativos resultando em salas de aulas superlotadas com consequências tanto para os aprendizes quanto para o professor. Vicentini e Lugli, (2009, p. 220) mencionam que esse processo pouco a pouco fez com que a escola “perdesse o seu caráter seletivo com importantes consequências para o segmento do magistério que nele atuava”. As autoras constataram que “outro efeito dessa expansão acelerada foi a entrada de alunos pobres na escola, os quais até então,

⁸³ A exemplo do FUNDEF e do FUNDEB.

estavam excluídos das salas de aula. Os professores tiveram, então que lidar com uma parcela da população com a qual não se identificavam”.

As mudanças nas estruturas sociais das famílias também geraram outros obstáculos no trabalho do professor. Na maioria das famílias, atualmente, ambos os pais necessitam trabalhar e a escola agrega a função de cuidar, educar e ensinar os alunos. Outras famílias são fragmentadas com apenas um genitor ou genitora e há também crianças que são cuidadas por outros parentes, amigos ou babás, resultando na falta de referenciais de apoio ao trabalho pedagógico da escola. O principal trabalho do professor deveria ser o de ensinar mas, ele se torna na maioria das situações o único responsável pela disciplina e pela educação do aluno, e utiliza a maior parte de seu tempo nessas atividades.

A professora Mirtes associa o prazer advindo da profissão docente ao *Dom*. Sua narrativa é contextualizada pela necessidade do professor ter que lidar com a indisciplina e problemas relacionados à educação moral e ainda derivar satisfação no exercício da função de ensinar. A palavra *Dom* está relacionada aos termos: dádiva, presente ou doação. A partir do histórico da profissão docente no Brasil é possível compreender a origem dessa narrativa e levantar alguns questionamentos: nos dias atuais basta ter Dom ou vocação para ser professor? Entre o Dom e a formação, quais requisitos são legalmente obrigatórios para o exercício da profissão docente? Como saber lidar com o novo perfil de aluno de forma a obter sucesso do trabalho docente?

A profissão docente no Brasil tem suas origens na presença de Sacerdotes ou Padres Jesuítas que eram responsáveis pela educação⁸⁴. No século XIX a mulher passou a assumir papel significativo na educação ao substituir os homens, principalmente nas salas de aulas das primeiras séries. Tanto os Padres Jesuítas, quanto as mulheres, assumiram a docência fora do contexto empregatício, em que o trabalho é exercido como necessidade financeira para o sustento da família e manutenção do lar. Os primeiros, exerciam a docência via função sacerdotal e, as mulheres viam na profissão docente a oportunidade de buscar a autonomia econômica e social numa sociedade machista e patriarcal.

⁸⁴ A educação jesuítica teve início no ano de 1549 com a chegada da Companhia de Jesus, que era representante da igreja católica e foi responsável pelo ensino brasileiro até o ano de 1759.

A partir da mudança do regime Imperial para Republicano em 1889 e das significativas transformações no modo de produção escravista para capitalista, a profissão docente assumiu novas configurações durante o século XX. A formação do professor que antes era realizada apenas em nível de segundo grau (atual ensino médio) pela Escola Normal, passou a ser realizada no Ensino superior, por meio de cursos de graduação de licenciatura, em Universidades, Faculdades, ou em Centros Universitários. As organizações sindicais e as reivindicações por melhores salários, foram gradativamente substituindo a ideia associada ao professor (a) como ministrante de aulas e praticante do exercício da função sacerdotal. No caso das mulheres, as reivindicações trabalhista e luta por melhores condições de trabalho, foi aos poucos, dissipando a associação desta profissão como extensão das atividades domésticas e, principalmente no campo legal, passou a ser uma profissão que para além do *Dom, ou vocação*, necessita obrigatoriamente de formação em nível superior.

Diante dessa nova configuração e necessidade formativa, faz-se necessário diversificar as formas e os modelos dos cursos de formação de professores. Os conteúdos curriculares das instituições formadoras devem estar atentos à realidade modificada da sociedade atual. Nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Investigações da Prática Pedagógica nas escolas, o futuro docente entrará em contato com essa realidade e terá a oportunidade de refletir a partir das fundamentações teóricas que abordam essa realidade. O sucesso do professor passa pelo processo de conhecimento da organização e funcionamento da escola. A partir do trabalho conjunto com seus pares em conexão com uma equipe gestora e pedagógica organizada para atuar sobre a realidade da escola, o professor passa a ter subsídios para trabalhar nesse contexto desafiador.

Situação semelhante foi a do professor Flávio ao explicar que sua primeira experiência profissional foi marcada pelo percurso entre sua casa e a escola rural próximo da cidade. Viajava trinta e cinco quilômetros de bicicleta e ficava na escola durante a semana, retornando novamente de bicicleta à sua casa às sextas feiras. Iniciou na docência com uma turma de alunos considerados alunos-problema que já vinham de três anos de reprovações. Por ter realizado um bom trabalho, foi incentivado pela coordenação da escola, a assumir a docência da quinta a oitava série com as disciplinas de História e Geografia.

A professora Luzia, inicialmente trabalhou na secretaria de uma escola pública e, posteriormente, foi trabalhar dando aulas, por convite da direção da instituição. Por estar atuando na profissão docente, naquela ocasião, foi contemplada para participar do Programa de Formação de Professores na UFAC. Pelos motivos de trabalhar no turno da manhã e no vespertino e ter de fazer o curso superior à noite, ela ficou doente e com o tempo, teve que se ausentar da sala de aula, até a situação atual, próxima de sua aposentadoria. Ela menciona que após ter cursado o programa de formação de professores na UFAC, melhorou muito sua prática docente.

Seus relatos indicam que o preconceito e discriminação na Universidade são bem insignificantes, porque os professores conseguem socializar os (as) alunos (as) de forma que dificulta essa prática. Todos os entrevistados que passaram pelo Programa de Formação de Professores da UFAC são unânimes em afirmar que suas ações docentes foram ajustadas e muitos dos exemplos de socialização utilizados pelos professores universitários, tornaram-se parâmetros em suas carreiras docentes.

Na opinião do professor Albuquerque, repassar o conhecimento para outras pessoas é uma arte. O fato de lidar com adolescentes lhe motiva a aconselhá-los, especialmente aos jovens negros e negras, ele ressalta que a força das pessoas negras na terra chama-se estudo. Tem como exemplo o intelectual negro Milton Santos⁸⁵ e compreende que pelo fato de ser um professor negro, [de cor preta] pode ser referencial para adolescentes da mesma cor. Ele menciona que seus alunos o imitam no seu comportamento, nas suas atitudes e até mesmo na vestimenta, por causa da metodologia utilizada nas aulas de matemática que torna o conteúdo mais acessível aos discentes. Sua trajetória no ensino médio e na universidade foi marcada pelo sucesso e foi destaque em ambos os níveis.

Aqueles que apresentam menor tempo de experiência apresentam opiniões similares. O professor Armando, com quatro anos na profissão, menciona que no passado havia muitas dificuldades em dar aulas pela falta de recursos didáticos, mas tinha motivação, os alunos antes tinham sonhos mas hoje a coisa é muito vaga. Diz que atualmente o professor tem maiores condições em termos de recursos mas falta motivação. Por ser docente de filosofia, encontrou muitas dificuldades em dialogar

⁸⁵ Formou-se em Direito no ano de 1948, pela UFBA (Universidade Federal da Bahia), autor de mais de 40 livros, que surpreenderam os geógrafos brasileiros e de todo o mundo. Doutor honoris causa em vários países, ganhador do prêmio Vautrin Lud, em 1994 (o prêmio Nobel da geografia), professor em diversos países (em função do exílio político causado pela ditadura de 1964), foi membro da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, entre outros. (MENDES, 2001).

com os alunos e precisou buscar outros métodos. A criação do ambiente de debates era praticamente impossível, por isso, buscou trabalhar com música, *slides* e interatividade tecnológica, tentando situar suas aulas com a realidade dos alunos.

O professor Aldo, graduado em Biologia, é iniciante e tem apenas quatro anos de experiência, não pretende trocar seu trabalho por outro. Seu gosto pela profissão surgiu por apreciar o trabalho das suas professoras, sua admiração pela dedicação delas, o motivou a seguir a mesma carreira. Ele também tem consciência das dificuldades inerentes a essa função na atualidade. Menciona que o aluno antes, tinha tanto respeito por esse profissional, que os chamavam de tio, de tia pelo respeito, na sua opinião, hoje os alunos não apresentam mais esse tipo de comportamento.

Apenas um entrevistado mencionou certa insatisfação em sua área de atuação, mais especificamente aos aspectos organizacionais e administrativos do currículo. Para o professor de Artes Adailton, o problema é a proposta dos PCNs exigindo que o docente trabalhe os quatro eixos da arte, ou seja: Música, Dança, Teatro e Visuais, ao passo que sua formação universitária contempla apenas a área de Artes Teatro. Outra situação mencionada por ele, está relacionada aos espaços ocupados pelos colegas. A área de Artes na sua opinião, é ocupada por professores formados em História, Pedagogia, Português etc. Sua indignação está, também relacionada à não reversibilidade da situação. Ele diz que se quiser dar aulas em algumas dessas áreas não pode, mas o outro pode ocupar o seu lugar.

Por ser um curso novo, os graduados e graduandos, ainda estão em vias de ocuparem seus respectivos espaços nas escolas acreanas. Antes da implantação do curso, professores de outras áreas ocuparam esse papel principalmente na forma de complementação de carga horária. Um dos entrevistados, o professor Wesley é formado em Pedagogia, mas nos últimos dez anos, trabalha dando aulas de Artes em três escolas. Nesse caso está ocupando efetivamente a área de Artes. A necessidade de cumprir com os conteúdos e suas respectivas cargas horárias, leva as administrações escolares a trabalhar com o que é possível. As narrativas expõem mais situações problemas relacionados à profissão, de ordem comportamental do que necessariamente econômico e financeira, como é de costume se ouvir nos meios de comunicação.

Nos trabalhos de Arboleya, (2015) evidencia-se o aumento de professores das classes populares na educação básica. Porém, seu ponto de análise conclui que o alto índice de negros e negras nesse nível expõe mais a precariedade da profissão docente, do que necessariamente um avanço em relação à condição das pessoas negras. Compreendemos que o contexto pelo qual foram realizadas as exposições no presente relatório, constatamos os mais variados desafios enfrentados na trajetória escolar dos entrevistados. Adicionando esses, aos fatores determinantes para se manterem na trajetória escolar e as estratégias para conclusão do percurso, salta-nos à vista, muitas evidências de elementos positivos de superação por adentrarem na carreira docente.

A maioria das pessoas negras acreanas trabalham em ocupações socialmente desvalorizadas. Identificamos entre os entrevistados que, antes de adentrarem na profissão docente, algumas das mulheres eram: domésticas, babás e auxiliar de secretaria; entre os homens, foram mencionadas as seguintes profissões: agricultores, vendedores interno e externo e militar. Suas mães eram: lavadeiras de roupas, vendedoras de produtos de beleza e donas de casa. Seus pais trabalhavam nos seringais, na agricultura, no extrativismo na floresta e militarismo. Essas são profissões ou ocupações que não requerem maiores graus de escolarização.

Para adentrarem na profissão docente, tiveram de cursar o magistério e, posteriormente, o curso Universitário. Nesse prisma, à docência assume papel de evolução profissional, mas se comparado a outras profissões liberais, como médico, engenheiros, advogados etc., ainda pode ser considerada desvalorizada. Já foi mencionado o exemplo do professor Flávio, ao dizer que nenhum dos seus alunos querem ser professor e elencaram profissões liberais similares às mencionadas acima⁸⁶.

No caso da maioria dos sujeitos desta pesquisa, a profissão docente se deu em consequência da falta de uma melhor opção trabalhista. Por residirem nas áreas rurais ou cidades pequenas, a educação torna-se uma das poucas possibilidades de empregabilidade remunerativa, em quantidade superior às outras ocupações disponíveis nesses locais.

⁸⁶ Quase todos os diagnósticos realizados com alunos/crianças ou adolescentes, esses geralmente desejam e se projetam em profissões liberais valorizadas econômica e socialmente. Para a maioria essa intenção não passa de um sonho utópico.

Parte dos entrevistados já tinham convicção de escolha dessa profissão. O relato de Wesley, indica que foi incentivado por sua avó, e a professora Raquel, por estudar em uma instituição religiosa orfanológica de cunho educacional, assumiu essa ocupação ali mesmo. Mas, os que não tinha esse serviço como alvo, mais tarde passaram a valorizá-lo ao ponto de dizerem que, mesmo se tivessem oportunidade, não o trocariam por outro de maior remuneração.

Nas discussões sobre o destino dos alunos das classes populares, Bourdieu (2007, p. 309), considera que “os filhos das classes dos operários, estão propensos a herdarem ofícios e ocupações similares às dos seus pais”. Consideramos que a situação apresentada pelos (as) docentes entrevistados (as), indica que fazem parte de um grupo historicamente excluído, mas que alcançaram sucesso na trajetória escolar ao ponto de alcançarem o nível superior e ingressarem na profissão docente. Tendo por base essas conclusões, aparentemente as teorias bourdianas poderiam parecer sem sentido. Mas, ao determos os olhares para a maioria dos irmãos e irmãs dos entrevistados, fica bastante evidente as afirmações do teórico.

A consciência dos pais em não desejarem para seus filhos o mesmo destino que tiveram, fica explícito nas mais diversas estratégias investidas para auxiliar na trajetória escolar daqueles que demonstram interesse em continuar o processo de escolarização. Outro fator a se considerar também é que por mais que a família auxilie os filhos na trajetória escolar, faz-se necessário à autodeterminação dos filhos e um mínimo de investimento pessoal dos mesmos para alcançar o sucesso. Para Viana (2011, p. 59) “embora essa autodeterminação e esse investimento sejam produzidos no contexto da família”, os resultados futuros serão usufruídos por eles. O esforço empenhado no percurso escolar até sua conclusão, será determinante para o sucesso na profissão.

A pesquisa de Viana (2011, p. 53) mostrou que “é possível acontecer longevidade escolar nas camadas populares, mesmo na ausência de práticas familiares”, que auxiliam os alunos por acompanharem-nos nas atividades escolares, nos deveres de casa e assiduidade às reuniões convocadas pela escola para tratar de assuntos relacionados ao rendimento do aluno. Essa assertiva está presente nas narrativas da grande maioria dos professores (as) negros (as) na cidade de Rio de Branco. Tendo por base que seus pais não ultrapassaram os limites da educação básica, considerando ainda que uma parcela significativa sequer concluiu as séries

iniciais, esses docentes podem ser considerados como granjeando grande sucesso, tanto no percurso escolar, quanto profissional.

Ao fazer alusão a uma disputa, Viana (2011, p. 40) menciona que por todas as “injunções do jogo escolar, os jovens originários de meios populares que conseguem permanecer por mais tempo na instituição, isto é, além do obrigatório, são constantemente submetidos a práticas de eliminação de diferentes graus”. A constatação da autora evidencia que os alunos e alunas negros e negras, por serem oriundos das classes populares, em sua maioria, enfrentam esses desafios presentes no interior das instituições escolares. A origem histórica das pessoas negras, baseada no sistema de servidão compulsória tendo pouquíssimas margens de oportunidades educacionais, faz com que seus descendentes, sejam identificados como estranhos no ninho⁸⁷. “Nem nos materiais curriculares, nem na própria decoração das escolas, existem qualquer coisa com a qual as crianças dessa etnia possam se identificar. Suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores são ignorados”. (SANTOMÉ, 1995, p. 170).

A inexpressiva força socioeconômica que historicamente acompanha alunos e alunas das classes populares, se mostra de forma mais evidente ao se considerar as formas como as escolas valorizam certos grupos em detrimento de outros. Em função da maioria dos alunos (as) negros (as) serem oriundos dessa classe, agregam ao fator econômico e social, outros determinantes, como a pouca ou nenhuma escolarização dos pais, a cor preta que se mostra como base principal na discriminação racial e os estigmas dessa exclusão. Nesse ponto de vista é possível compreender o posicionamento de Arboleya, (2015), ao relacionar a ampliação do número de professores (as) negros (as) na educação, como fator de desvalorização da profissão.

Por outro lado, com a maior inserção de alunos (as) negros (as) nos cursos de graduação é possível uma mudança de paradigma no futuro em que as pessoas negras possam alcançar níveis mais elevados em pós-graduação *stricto-sensu*: mestrado e doutorado. De acordo com dados do MEC, em 1997 o percentual de jovens pretos, entre 18 e 24 anos, que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 1,8%; o de pardos, 2,2%. No ano de 2013, “o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, índice que aumentou para 40% em 2014. Para se ter uma ideia do avanço, a meta de atingir 50% está prevista para 2016. Do percentual de

⁸⁷ Conf: (ALCOBA, 2008).

2013, os negros ficaram com 17,25%. O número subiu para 21,51% em 2014”. (BRASIL, MEC, 2016).

A partir do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, até a abertura do processo de *impeachment* de Dilma Vana Rousseff, em 2016, intelectuais e militantes negros e negras foram chamados para compor Secretarias e Ministérios representativos das demandas dessa população. As conquistas desse período, aliadas às aprovações de leis de reparações de direitos sociais historicamente negados, aprovadas no Congresso Nacional, tem contribuído para reversibilidade parcial das mazelas impostas a esse grupo.

Em termos de reservas de vagas nas universidades, “até agora, de acordo com projeção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a medida já abriu aproximadamente 150 mil vagas para negros”. (BRASIL, MEC, SEPPIR, 2016). Nos últimos quinze anos a projeção educacional e conseqüentemente profissional das pessoas negras, indiscutivelmente foi das mais elevadas em toda a historiografia brasileira. Quando pretos (as) e pardos (as) assumem à docência, tornam-se referências para alunos (as) da mesma cor. Dois professores e uma professora, ambos de cor preta, afirmaram que seus alunos os têm como referencial. Na opinião dos (as) negros (as) entrevistados, um pouco mais de cinquenta por cento, (onze) se posicionaram contra a política de cotas nas universidades.

Cinco professores são a favor que os estudantes negros tenham a oportunidade de adentrarem na universidade através de reserva de vagas. Outros três não tinham nenhum conhecimento sobre o assunto. Apesar de apenas esses não expressarem opinião sob essa política, ficou evidente que com duas exceções, todos os outros docentes expressavam suas opiniões sem um conhecimento fundamentado sobre a temática. Dos (as) cinco que se posicionaram a favor, uma tinha uma filha que estuda graduação em assistência social com bolsa integral, outra fez especialização em políticas de ações afirmativas sobre a história do negro no Brasil e um expressou a opinião, tendo por base as injustiças sociais pelas quais a população negra passaram.

Os outros dois demonstraram ter conhecimento histórico e legal sobre o assunto e entediam que entre outros motivos, há uma dívida histórica do Estado brasileiro com a população negra, principalmente no pós-abolição quando os direitos supostamente seriam igualitários, mas a esse grupo fora imposta todas as dificuldades

para terem sucesso na carreira escolar e profissional. Mesmo se posicionando contrários a essa política, de reserva de vagas, os descendentes desses professores, podem ter a oportunidade de trilhar na escolarização e posteriormente na profissão que escolherem, com obstáculos mais atenuados que seus progenitores.

Para Bourdieu (2007), alguns dos alunos das classes populares podem até ultrapassar essa barreira, mas,

de fato, as classes mais desfavorecidas do ponto de vista econômico não intervêm jamais no jogo da divulgação e da distinção, forma por excelência do jogo propriamente cultural que se organiza *objetivamente* em relação a elas, a não ser a título de *refugo*, ou melhor, de *natureza*. O jogo das distinções simbólicas se realiza, portanto, no interior dos limites estreitos definidos pelas coerções econômicas e, por este motivo permanece um jogo de privilegiados das sociedades privilegiadas, que podem se dar ao luxo de dissimular as oposições de fato, isto é, de força, sob as oposições de sentido. (BOURDIEU, 2007, p. 24-25).

O fato de a maioria dos entrevistados não terem nem seus pais nem a maioria de seus irmãos ao seu lado, conquistando também o sucesso até ao ponto de chegarem ao nível superior, evidencia a assertiva Bourdiana. Os participantes do presente relatório que granjearam sucesso em suas carreiras escolares e profissionais, podem oportunizar aos seus filhos algo melhor do que o que já conquistaram. Por terem se superado em relação às ocupações de seus pais, muitos vislumbram melhores alvos para seus descendentes. Mas, para alcançarem o mesmo sucesso ou até ir além, seus filhos precisam enfrentar desafios semelhantes e se investirem das mesmas determinações que seus pais, fardo que nem todos estão dispostos a assumir. (LAHIRE, 2008, p. 28). Por outro lado, outros buscarão trilhar o caminho de sucesso dos pais. Uma filha da professora Raquel está matriculada em um curso de Direito em uma faculdade particular. A filha da professora Luzia também assumiu a docência após ser graduada em Ciências Sociais com complementação pedagógica.

Já consideramos a comparação do professor ao sacerdote, na condição de funcionário de uma Igreja, Bourdieu (2007) entende que o professor está investido de uma autoridade institucional (autoridade pedagógica) a qual, “diversamente do profeta ou do criador intelectual, dispensa-o de fundar sua autoridade por sua própria conta, uma vez que em qualquer ocasião e a qualquer momento sua prédica dirige-se a um público já convertido ao valor de sua mensagem”. (BOURDIEU, 2007, p. 253). Mesmo

que a profissão docente não apresente a valorização que se espera, essa função está investida de um valor social que pela sua natureza, (função de ensinar), atribui ao seu portador a condição indicada pelo teórico.

Concluimos registrando neste capítulo os caminhos da pesquisa, o perfil dos sujeitos entrevistados e as análises das narrativas dos mesmos. Foram considerados aspectos referentes aos desafios na trajetória escolar e na profissão docente. Também consta os fatores determinantes para que os docentes pudessem concluir os dois percursos. A opinião sobre o trabalho de ensinar e seus desafios juntamente com seus pontos de vistas foram considerados no contexto de suas falas. Confrontamos algumas dessas informações com os posicionamentos teóricos e com exemplos das oportunidades de educação da população negras no século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi desenvolvida com o intuito de compreender como se deram as trajetórias escolares e profissionais de professores negros que atuam na educação básica, em Rio Branco, Acre. Buscamos identificar os fatores que se mostraram determinantes na conclusão dos percursos educacionais dos sujeitos da pesquisa, interferindo nas suas escolhas e culminando com suas inserções na profissão docente. Para além disso, buscamos também compreender qual a visão desses em relação a suas atuações como docente. Para situar o contexto histórico, registramos parte do processo das formas de ocupações trabalhistas, e das variadas oportunidades possíveis que as pessoas de cor preta e parda, livres e escravizadas tiveram para se inserir no mundo da leitura e escrita.

Através de algumas teses de doutoramento e dissertações de mestrado identificamos as trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as) desde o século XIX até a contemporaneidade. As constatações deixam evidentes que mesmo no período escravista, as pessoas negras tiveram certa margem de oportunidades para estudar. Nas províncias onde as circunstâncias eram mais favoráveis, alguns homens e mulheres descendentes de africanos (as), chegaram a ingressarem na profissão docente, mesmo antes da assinatura da Lei Áurea. Há que se ter o cuidado de não entendermos essas situações como regras, muito pelo contrário, foram situações isoladas, porém frequentes em diversas províncias imperiais.

Esses levantamentos bibliográficos, contribuem para evidenciar a necessidade de realizar pesquisas adicionais que possam aprofundar as análises de outros fatores como a presença da mulher negra na condição de alfabetizadora no final do século XVII. Por exemplo, em relação a condição social a que as mulheres de forma geral eram submetidas, esses registros trazem luz sobre outras possibilidades de vida social nas questões de gênero daquele período. Sob a ótica de teóricos como BOURDIEU (2007), (LAHIRE 2008) e (FERNANDES 2008), foram realizadas algumas considerações sobre o processo histórico cultural e educacional das pessoas negras no Brasil, no período pós-abolicionista.

Para contextualizar o objeto da pesquisa, apresentamos alguns dados censitários sobre profissionais docentes desde o antigo Território do Acre do final da Primeira República até a criação da UFAC na década de 1970. Nessas considerações não foi possível realizar a identificação de professores (as) negros (as) nesse período. Para tentar aproximar o objeto do presente relatório com esse processo histórico na região acreana, registramos alguns dados censitários do Acre das décadas de 1940 a 1960, período em que o local passou a ser politicamente estatizado.

Nos aproximamos mais dos sujeitos e do objeto da pesquisa registrando informações censitárias percentuais de docentes por cor e raça no Brasil, na Região Norte e no Acre a partir do ano 2000. Adicionamos outros índices informativos sobre o processo de ampliação do número de pessoas negras na profissão docente, tendo como referencial a última década (2005-2015). Para iniciar o processo de análise, informamos o quantitativo de professores e seu perfil racial na cidade de Rio Branco no ano de 2014.

Compreendemos que os resultados são parciais tendo em vista alguns percalços e limitações impostas ao processo de construção do relatório. O fato de não termos disponível o quantitativo docente na perspectiva racial no antigo Território do Acre, limita essa compreensão apenas a partir do ano 2000. Pode-se dizer que as análises dos perfis étnicos nos últimos anos estão sendo comprometidas em função das maiorias dos professores nacionalmente e localmente estarem se eximindo de realizar a auto declaração de cor e raça. Em alguns censos essa categoria ultrapassa todas as outras, impedindo maior compreensão dos fenômenos sociais.

O principal método usado para coletar as informações foi a realização de entrevistas narrativas e os sujeitos foram professores e professoras que se autodeclararam negros e negras e que atuam na profissão docente na cidade de Rio Branco. As análises iniciais giraram em torno dos principais desafios enfrentados em suas trajetórias escolares e profissionais. Parte dos que colaboraram tiveram suas origens nos antigos Seringais acreanos. Dos que iniciaram suas trajetórias na década de 1960, os mais antigos estão aposentados (as), e outros (as) em vias de se aposentar.

Identificamos que os principais desafios enfrentados, principalmente para os que habitavam a área rural antes da década de 1990, foram as limitações na trajetória escolar que lhes impediam ultrapassar a quarta ou quinta série primária. Somando-se a essas dificuldades, foram elencadas as condições financeiras precárias e a grande

quantidade de irmãos, impossibilitando maior mobilidade no processo de escolarização. Para continuar no percurso educacional, ao ponto de alcançarem o nível superior e conseqüentemente a profissão docente, os entrevistados (as) empreenderam várias estratégias.

A principal e mais explícita, para os originários dos Seringais, foi a consciência da necessidade de migrar para cidade. Pela necessidade de sobreviver longe da família, outros métodos para seguir na escolarização tiveram de ser empreendidos. A acolhida geralmente era realizada por parentes da família que já haviam migrado anteriormente ou por amigos próximos que anteriormente moravam no mesmo local. As dificuldades inerentes a esse contexto eram, a necessidade de trabalhar enquanto estudavam, e de frequentar as aulas no turno da noite. Com poucas exceções, esses mostraram ser desafios comuns tanto para os que migraram das áreas rurais, quanto para os que nasceram nas áreas urbanas.

Outros desafios e percalços que requereram outras estratégias para se manter na trajetória escolar tendo como alvo a profissão docente, estão relacionados às práticas de socialização na escola. A condição financeira humilde e as dificuldades de sobreviver na cidade, tornava esses docentes alvos de coerção social por serem diferentes de outros alunos e alunas de famílias mais estáveis. Todos os entrevistados que se autodeclararam de cor preta invariavelmente enfrentaram os desafios relacionados ao racismo. Para alguns, esse fato não foi suficiente para lhes desanimar, mas para outros (as) mostraram ser obstáculos preocupantes que em alguns casos deixaram marcas indeléveis.

A inserção na profissão aconteceu de variadas formas, de acordo com as mais diversas circunstâncias locais e sociais. Alguns foram iniciados antes de chegarem ao segundo grau. Outros (as) cursaram o antigo Magistério e adentraram na profissão com essa habilitação. Para a grande maioria essa certificação foi o passaporte para adentrarem nos dois Programas de Formação de Professores das áreas rurais e urbanas da UFAC, na década do ano 2000. Invariavelmente, todos os egressos desses cursos reconhecem a importância da universidade em suas trajetórias profissionais. Apesar de a formação ter acontecido concomitante ao exercício do trabalho na escolar, todos superaram as dificuldades e puderam aprimorar suas práticas educativas.

As mudanças de comportamento dos alunos e das famílias, em relação à escola e ao trabalho do professor, nos dias atuais, aparecem como as maiores dificuldades no exercício do Magistério. Os mais antigos beiram ao saudosismo em lembrar da época em que o aluno respeitava o professor, e as famílias tinham mais apreço ao trabalho desse profissional. Nas falas dos mais jovens, há a lamentação de não atingirem plenamente o sucesso na carreira em função de lidarem com alunos e alunas desestimulados. A falta de respeito e a agressividade são os principais fatores elencados por quase todos os docentes ao se referirem ao público hodierno da escola.

Mesmo diante de todos os desafios envolvendo a profissão docente, a grande maioria, reverencia esse trabalho. Quase todos têm em autoestima o fato de serem profissionais da educação, atuarem como professores e contribuírem na formação de seus alunos. Alguns que assumiram essa função por necessidades econômicas ou por falta de opção, mais tarde passaram a apreciá-la ao ponto de se sentirem relevantes pela posição conquistada. As considerações pontuadas, tiveram como pano de fundo o nível de dificuldades enfrentadas pelos docentes nessas trajetórias.

Quanto maior o nível de dificuldades enfrentado pelo docente na sua trajetória escolar, maior importância atribui ao espaço conquistado. Para os que participaram dos Programas de Formações de Professores, foram duplamente beneficiados: o caminho para a universidade fora pavimentado e facilitado pelo fato de já serem atuantes na profissão. Após a formação em nível superior, os profissionais efetivos, tiveram a oportunidade de se enquadrarem nos planos de cargos carreira e salários, de acordo com as propostas legais do sistema legislativo do Estado do Acre. Esse fato, evidência também uma mudança na condição econômica e social em comparação com seus pais e avós.

A consequente inserção na profissão, também expressam elementos positivos se levarmos em conta as poucas possibilidades de ascensão escolar e profissional que enfrentaram. Considerando que nenhum dos pais desses docentes passaram pela escolarização em nível superior, o fato de esses professores negros (as) ultrapassarem todas as barreiras significa ampliar as possibilidades para que seus sucessores, filhos e filhas tenham melhores oportunidades educacionais e profissionais.

Para as professoras e professores negros, chegar ao fim da trajetória escolar e cursar licenciatura na universidade ou faculdade particular e conseqüentemente ingressar na carreira, significa romper com a cultura da exclusão escolar e projetar novos caminhos, tanto educacionais quanto profissionais para posteridade. Essa constatação está muito presente nas falas e nas perspectivas de futuro que esses docentes buscam estabelecer para seus descendentes. Ao olhar para trás e ver caminho íngreme que trilharam renova a disposição em contribuir para que seus filhos e filhas tenha uma trajetória mais atenuada.

A presença de negros (as) no Magistério, representa a resistência na busca do direito à escolarização. Traduz também a ascensão pela conquista do curso universitário em uma carreira que apresenta certa precarização e desvalorização econômica, mas é socialmente reconhecida pelo valor do capital cultural de quem a exerce. De forma geral, ainda há longo caminho para conquistarem a igualdade de direitos em vários campos sociais relevantes para o exercício da cidadania. Assim, considerando o histórico de exclusão pelo qual passaram, é possível afirmar que o grupo dos entrevistados (as), romperam muitas barreiras para conquistarem êxitos em suas trajetórias educacionais e profissionais.

Pelos exemplos extraídos dos pais e da maioria dos irmãos desses docentes, podemos afirmar que se essa profissão não é uma expressão de sucesso em suas vidas, em condições piores já estiveram. Novas pesquisas na região da Amazônia acreana podem revelar outros paradigmas em relação à condição de professores (as) negros (as) não considerados no presente relatório. Assim inserimos, essas constatações, como possíveis contribuições para outras investigações nesse campo.

Encerrar parcialmente as análises sobre trajetórias escolares e profissionais de professores negros e professoras negras na cidade de Rio Branco, no Estado do Acre, deixa muitos pontos para reflexão: as experiências escolares e profissionais identificadas evidenciam a superação de diversos desafios, alguns deles, diferentes da maioria dos professores nas grandes cidades. Os sujeitos de nossa pesquisa são filhos de migrantes, pais com pouca ou nenhuma escolarização e grande quantidade de irmãos. Migrar para área urbana e depender temporariamente de ajuda de avós, tios ou amigos na cidade, impõe aos sujeitos a necessidade de superação de obstáculos para além daqueles inerentes à maioria dos alunos e alunas de outras regiões brasileiras.

O fato de não poderem contar com ajuda nos deveres de casa, viajar longas distâncias até a escola, tendo que assumir autonomia pela necessidade de trabalhar enquanto estuda, somam-se aos já mencionados desafios, que fazem desses professores negros e professoras negras, sujeitos protagonistas de sua própria história. Ao assumirem esses desafios, conquistam certa independência financeira de forma precoce, tornam-se destaque na escola ao ponto de prestar auxílio aos colegas nas atividades pedagógicas. Desses posicionamentos, emana, em muitos casos, o desejo de assumir a docência. A forma contagiante como os (as) professores (as) aposentados narram suas experiências, deixam evidenciar a alegria e satisfação de terem concluído a trajetória escolar e conseguirem chegar ao final da carreira docente.

Ouvir professores (as) negros (as) novatos (as) narrarem suas primeiras experiências e expressarem a mesma alegria que os veteranos, nos faz refletir sobre as contradições que pairam sobre essa profissão. Mesmo tendo a consciência das condições sociais alteradas pela lógica do consumismo, violência e desrespeito, estão dispostos a enfrentar os obstáculos, pelos mesmos motivos que os anciãos e anciãs o fizeram. A identificação com a atividade de ensinar, a satisfação e orgulho em superar os desafios e poder atuar na docência, tornam-se suportes que se contrapõem aos desafios.

REFERÊNCIAS

ACRE, SEE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais – DEPE. **Censo educacional MEC 2014**. Rio Branco: 2014.

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: 2008. Tese de doutorado.

ALMEIDA, Ana. **Ultrapassando o pai**: herança cultural e competência escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.) **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALVES, Amanda Silva Alves. **Africanismo em quatro atlas linguísticos regionais brasileiros e sua dicionarização**. Rio Branco: Ufac, 2013. Dissertação de Mestrado do Programa Linguagens e Identidades.

ARAÚJO, Marcia; SILVA, Geraldo da. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. (Coleção Educação para Todos).

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. “Educação para uma vida melhor”: trajetórias sociais de docentes negros. Cadernos de Pesquisa v.45 n.158 p.882-914 out./dez. 2015. Recebido em: abril 2015. Aprovado para publicação em: setembro 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143248>. Acessado em: 09 de junho de 2016.

BENCINI, Roberta. Educação não tem cor. Associação nova escola. São Paulo: novembro de 2004. Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/educacao-nao-tem-cor-425486.shtml> Acessado em: 29 de julho de 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/ organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. **Interiorização da UFAC**: Qualificação profissional e sua influência no desenvolvimento do Estado do ACRE Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Acre UFAC. Área de concentração Desenvolvimento Regional, para a obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Regional. Orientador: Dr. Antônio Carlos Fonseca Pontes Rio Branco - AC 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Meceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre (Org.) et. al. Vários tradutores. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008 pp. 693-713.

BORGES. Waneide Ramos. **Processo de Construção da identidade negra**. Procergs. s/d. Acessado em 29 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=845&idAreaSel=1&seeArt=y es>

BRASIL, Abe, Anuário da Educação Brasileira de 2016. Brasília: moderna. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf Acessado em 29 de julho de 2016.

_____ **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824.

_____ **CFEMEA**. Guia de enfrentamento do racismo institucional. Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras, (CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria), 2014. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf> acessado em 08 de agosto de 2016.

_____**Dieese/Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**. Uma análise a partir dos dados da Pnad. Nota Técnica, Número 141 - Outubro de 2014.

_____ **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Palacio do Rio de Janeiro em 17 de Fevereiro de 1854.

_____ **Diário Oficial da União (DOU)** do dia 25 de julho de 2011.

_____ **Emenda Constitucional nº 53/2006 de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

_____ **IBGE, Censo decenal de 1960**. Brasília: 1960. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_t9_mg.pdf. Acessado em: 09 de abril de 2016.

_____ **IBGE, - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2016. PNAD. Censo das cidades. Estado do Acre, Cidade de Rio Branco. Referente às matrículas. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=120040&idtema=117&search=acre|rio-branco|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2014>. Acessado em: 29 de julho de 2016.

_____ **IBGE, Censo 2010 mostra as características da população brasileira**. Brasília: 2010. Acessado em: 09 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>.

____ IBGE, 2015. **Síntese de indicadores sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2015. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Acessado em 21 de julho de 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>

____ IBGE, - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2016. Censo das cidades. Estado do Acre, Cidade de Rio Branco. Referente às matrículas. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=120040&idtema=117&search=acre|rio-branco|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acessado em: 29 de julho de 2016.

____ IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – 2012. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, v. 1 - (jun. 2000 -). – Brasília: Ipea, 2000 – v.: il.

____ IPEA, 2012. **Políticas Sociais** - acompanhamento e análise nº 17, 2009 (Vinte Anos da Constituição Federal - volume 1).

____ **Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei. Palácio do Rio de Janeiro, em 28 de setembro de 1871. Acessado em 17 de junho de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM2040.htm.

____ **Lei Imperial n.º 3.353 de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Palácio do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1888, 67º da Independência e do Império. Acessado em 17 de junho de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM3353.htm.

____ Lei n. 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** (da República Federativa do Brasil), Brasília. Brasília: 1996.

____ **Lei Nº 9.424, DE 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

____ **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessado em: 26 maio de 2015.

____ Lei nº 11.494/2007 – FUNDEB - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

____ **Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

_____ **Lei 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acessado em: 09/04/2016.

_____ **Lei nº 12.796, DE 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____ MEC, Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acessado em 18 de maio de 2015.

_____ MEC, Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE/CP Nº: 2/2015.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. Documentos. Disponível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-. Acessado em 18 de maio de 2016.

_____ MEC. **FUNDEF – Relatório Sintético 1998 – 2002.** Brasília: 2003. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/balanco9802.pdf>. Acessado em 28 de julho de 2016.

_____ MEC, Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Micro dados da prova Brasil 2011.** Brasília: 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acessado em: 08 abril de 2016.

_____ MEC, INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo do professor 1997:** perfil dos docentes de Educação Básica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: instituto de pesquisas, 1999. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/1997/basica/miolo-professor.pdf> Acessado em: 16 de abril de 2016.

_____ MEC, 2003. **Nota Técnica do Deptº de Acompanhamento do FUNDEF, de 31.07.2001.** Brasília: 2003. Disp: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual.pdf>. Acessado em 29 julho de 2016.

_____ MEC, **Programas do MEC voltados à formação de professores.** Brasília, 2016. Acessado em 08 de abril de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=15944&option=com_content&view=article.

_____ MEC, **Parecer do CNE nº 03/2004.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: 17 de junho de 2004.

____ MEC, **Resolução nº 01/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: 17 de junho de 2004.

____ MEC, Secadi. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: 2016. Acessado em 15 de maio de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=203:secadi>

____ MEC, SEPPIR, Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial. Brasília: 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33555>. Acessado em 06 de agosto de 2016.

____ Ministério da Saúde. Secretária de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: raça e etnias**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

____ Portal Brasil. **Em 3 anos, 150 mil negros ingressaram em universidades por meio de cotas**. Brasília: Portal Brasil, 15 de novembro de 2015. Acessado em 29 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/11/cotas-elevam-presenca-de-negros-nas-universidades-federais>.

____ **Relatório de Educação Para Todos**, Brasil, 2000 – 2015. Versão Preliminar. Balanço dos últimos 15 anos. Acessado em: 06 de agosto de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192.

____ SEPPIR 2011 **Racismo como determinante social de saúde**. Elaboração da Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas - SPAA/SEPPIR. Acessado em: 09 setembro de 2016 Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-acoes-afirmativas/racismo-como-determinante-social-de-saude-1.acessado>

____ UNICEF. **Fora da escola não pode: o desafio da exclusão escolar**. 1. ed. Brasília, DF: Unicef, 2013.

BUENO. S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2007.

CARVALHO, José M. **A formação das almas: O imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. Educação Superior no Acre e Formação de Professores. In: NASCIMENTO, Luciana Marino do; LIMA, Elizabeth Miranda de; ALBUQUERQUE, Luciete Bastos de Andrade. **Moderno/Contemporâneo**. Reflexões sobre a educação escolar. Curitiba: Appris, 2012.

CASTRO, Cleyde Oliveira De. **Gestão Maria Angélica De Castro: apropriação das idéias sobre a escola nova no Território Federal Do Acre (1946/1951)**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, como pré-requisito para obtenção do título de Doutora. UFMG. Belo Horizonte, 2011.

CASTRO, Cleyde Oliveira De. Gestão Maria Angélica De Castro: apropriação das idéias sobre a escola nova no Território Federal Do Acre (1946/1951). In: NASCIMENTO, Luciana Marino do; LIMA, Elizabeth Miranda de; ALBUQUERQUE, Luciete Bastos de Andrade. **Moderno/Contemporâneo**. Reflexões sobre a educação escolar. Curitiba: Appris, 2012.

CAVALCANTE, Simone Joaquim. **Entre a história e a memória**: Adélia de França uma professora negra na Paraíba do século XX. (1926 – 1976). Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em História, do Centro de ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federa da Paraíba. João Pessoa: depositada em setembro de 2012. Acessado em 16 de junho de 2016. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/2012_mest_simone_cavalcante.pdf.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar**. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2012.

COLOMBO, Nayra Claudinne Guedes Menezes. **Corpos negros x falas brancas: as representações do negro na literatura de expressão Amazônica**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2009. Dissertação de Mestrado do Programa de Letras Linguagens e Identidades coordenado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o racismo**: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador, 1989.

CRUZ. Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO. Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. (Coleção Educação para Todos).

CRUZ, Ricardo Alexandre da. **Negros e educação**: as trajetórias e estratégias de dois professores da Faculdade de Direito de São Paulo nos séculos XIX e XX. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

ON-LINE. **Dicionário Informal**. R7 Educação. Rádio e Televisão Record S/A. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/eugenia/>. Acessado em 06 de agosto de 2016.

FARIA, Wellington do Carmo. **Entre eventos, prêmios e hinos na educação escolar**: reflexões sobre a memória afro-brasileira em belo horizonte. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2008, v. 1/2.

FERNANDES, Jorge. **Negros na Amazônia acreana**. Rio Branco: Edufac, 2012.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Marcos Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. USP, São Paulo, 2007. Tese do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientação de Marta Maria Chagas de Carvalho.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

GAMBOA, Silvio Sanches; FILHO, José Camilo dos Santos (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 – (Coleção Questões de Nossa Época; v.42).

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÀN, J. Gimeno; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O trabalho de homens professores com crianças de educação infantil**: as representações sociais dos gestores escolares. UFG. Mato Grosso do Sul: Revista itinerários Reflectionis v. 11. N. 1, 2015.

GONZAGA, Yone Maria. Homem negro, professor universitário na UFMG: memórias e desafios. In: PRAXEDES, Vanda Lúcia, et. al. **Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção cultura negra e identidades).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade, tradução**: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 7 ed. DP&A. São Paulo 2002.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Tornar-se negro**: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará. Fortaleza: UFC, 2009. Tese de doutoramento, apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

IANNI, Octávio. **As metamorfoses do escravo**: apogeu e crise da escravatura no Brasil. 2ª ed. Revista e aumentada. São Paulo: Hucitec/Curitiba: Scientia et Labor, 1988.

KABENGELE, Daniela do Carmo. **A trajetória do “pardo” Antonio Ferreira Casarino (1808-1892) e o trânsito das mercês**. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. 2012.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Ática, 2008.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: 8. Cortez, 2011.

LIMA, Elizabeth Miranda de. Modos diferenciados na produção da escolarização primária na Acre Território: a organização do trabalho docente e dos saberes presentes na educação da infância acriana. In: NASCIMENTO, Luciana Marino do; LIMA, Elizabeth Miranda de; ALBUQUERQUE, Luciete Bastos de Andrade. **Moderno/Contemporâneo**. Reflexões sobre a educação escolar. Curitiba: Appris, 2012.

LUZ, Itacir Marques da. **Sobre o caráter educativo das irmandades negras do Brasil oitocentista**. Anphu. XXVIII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal: 22 a 26 de julho de 2013.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. **Mulheres negras professoras**: das barreiras raciais a ascensão social. Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 152-161, 2013. VII Encontro de pesquisa em educação. II Congresso internacional, trabalho docente e processos educativos. II Simpósio de ética em pesquisa. Universidade de Uberaba, campus Aeroporto. 21 a 25 de outubro de 2013.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **Histórias de vida de professoras negras**: trajetórias de sucesso. Cuiabá-MT: UFMT, 2012. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.) **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. **O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetórias e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, João B. Borges. **Criança negra**: Identidade étnica e socialização. Cadernos de Pesquisas 63. P. 41-45 novembro de 1987.

RÉGIS, Kátia Evangelista. **Relações étnico raciais e currículo em teses e dissertações nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006)**. 2009. Tese de doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. **Inaudíveis e invisíveis**: representações de negros na historiografia acreana. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2011. Dissertação do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil da análise histórica. In: SILVA, T. T. da. **Teoria e educação**. Porto Alegre/RS: Pannonica. 1991. n. 4. Traduzido de New York, Columbia University Press. 1989. Tradução: Christine Rufino Dabat; Maria Betânia Ávila.

SILVA, Amstrong da Silva Santos. **Haitianos na Amazônia Sul Ocidental: identidades e narrativas em trânsito**. Rio Branco: Ufac, 2014. Dissertação de Mestrado do Programa Linguagens e Identidades.

SILVA, Italva Miranda da. **Terreiros de Candomblé na Amazônia acreana: lutas e solidariedades na construção de territórios e identidades**. Rio Branco: Ufac, 2009. Dissertação de Mestrado do Programa Linguagens e Identidades.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 1995.

SOUSA Antônio de. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica: Uma análise a partir dos dados da Pnad. Dieesse**. São Paulo: Departamento intersindical de estatísticas e estudos socioeconômicos. Nota técnica número 141 - Outubro de 2014.

TARDÁGUILA, Cristina. **Revista Piauí**. EDIÇÃO 40. São Paulo: esquina, JANEIRO DE 2010. Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/materia/coelhinho-se-eu-fosse-como-tu/> Acessado em 29 de julho de 2016.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **A presença negra no magistério: aspectos quantitativos**. In: OLIVEIRA, Iolanda de. **Cor e magistério**. Rio de Janeiro: Quartet, EDUFF, 2006.

TELES, Miriane, **SEE divulga lista de diretores escolares eleitos e cadastro de reserva**. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação, 2016. Acessado em 08 de agosto de 2016. Disponível em: <http://www.agencia.ac.gov.br/see-divulga-lista-de-diretores-escolares-eleitos-e-cadastro-de-reserva/>

TIRAMONTI, G. Após os Anos 90 novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: autores Associados, 2000.

Tomaz, Magda. **Profir diploma mais de 400 professores de Rio Branco, Bujari e Porto Acre**. Assessoria de comunicação da Ufac. Rio Branco: Ufac, 2011. Disponível em: <http://www.ufac.br/portal/news/profir-diploma-mais-de-400-professores-de-rio-branco-bujari-e-porto-acre>. Acessado em: 06 de agosto de 2016.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VILLELA, Heloisa de O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Luciano Mendes de Faria Filho; FARIA FILHO, Luciano Mende de; VEIGA, Cynthia Veiga. **500 anos de educação no Brasil**. 5º ed. Belo horizonte: Autentica, 2015.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APENDICE

Quadro 1 Perfil dos professores (as) entrevistados

Nº	Nome Idade	Formação	Área Tempo de Atuação	Etapa de ensino Modalidade Situação
1	Wesley 40 anos	Magistério Licenciatura Pedagogia	Artes 24 anos	Ensino Fundamental e Médio
2	Adailton 30 anos	Licenciatura Arte/Teatro	Artes 3 anos	Ensino Médio
3	Amanda 46 anos	Licenciatura Pedagogia	Multidisciplinar 5 anos	Educação Infantil
4	Raquel 45 anos	Magistério Licenciatura Letras Vernáculo	Biblioteca 23 anos	Ensino Médio
5	Aldo 28 anos	Licenciatura Biologia	Biologia 4 anos	Ensino Médio
6	Érica 61 anos	Magistério Ciências/Bacharel	Ciências 25 anos	Aposentada
7	Armando 31 anos	Licenciatura Filosofia	Filosofia 4 anos	Ensino Médio
8	Rita 46 anos	Magistério Licenciatura Pedagogia	Gestora 23 anos	Anos iniciais do Ensino Fundamental

Quadro 2 Perfil dos professores (as) entrevistados (continuação)

Nº	Nome/idade	Formação	Área/tempo de atuação	Etapa de ensino Modalidade Situação
9	Flávio 53 anos	Licenciatura História	História 22 anos	Ensino médio
10	Rivaldo 45 anos	Licenciatura Letras vernáculo	Língua portuguesa 6 anos	Ensino Médio
11	Mirtes 41 anos	Licenciatura Letras Vernáculo	Líng. Portuguesa 19 anos	Ensino Médio
12	Raimundo 40 anos	Licenciatura Matemática	Matemática/Física 19 anos	EJA
13	Simone 49 anos	Magistério Licenciatura Pedagogia	Multidisciplinar 30 anos	Anos iniciais do Ensino Fundamental
14	André 48 anos	Licenciatura Matemática	Matemática 29 anos	Ensino Médio
15	60 anos Luzia	Magistério Licenciatura Pedagogia	Multidisciplinar 34 anos	Aguardando aposentadoria
16	Suzana 61 anos	Magistério Licenciatura Pedagogia	Multidisciplinar 40 anos	Aposentada
17	Liliana 31 anos	Licenciatura Pedagogia	Multidisciplinar 6 anos	Educação Infantil
18	Marta 49 anos	Licenciatura Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado 26 anos	Educação Especial
19	Severino 50 anos	Psicologia Complementação pedagógica	Sociologia 9 anos	Ensino Médio